

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política

Sección Departamental de Filosofía Moral

Programa de Doctorado en Ética y Democracia



EL ÊTHOS UNIVERSITARIO

COMO ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD CIVIL

TESIS DOCTORAL

Presentada por: Humberto Isaac Fuentes Martínez

Dirigida por: Juan Carlos Siurana Aparisi

Valencia, 2015.

Índice	3
Índice de tablas y figuras	8
 El ÊTHOS UNIVERSITARIO COMO ESTRUCTURA DE LA SOCIEDAD CIVIL.	
Introducción	10
 PARTE I: EL ÊTHOS UNIVERSITARIO.	 24
 Capítulo 1. Preliminares y conceptos a precisar.	 26
1.1. Circunscribiendo el término de Universidad	26
1.2. Distinción del término êthos	28
1.3. La evolutiva idea de sociedad civil	32
1.4. Actividades de la universidad, configuradoras de su êthos	33
1.4.1. Bienes internos, constitutivos en las actividades de la universidad	35
1.4.2. Legitimación de las actividades universitarias por los bienes internos	37
1.4.3. La universidad como institución moral	40
 Capítulo 2. Reconstrucción histórica del êthos univesitario.	 44
2.1. Evolución de la actividad universitaria y su êthos a través del tiempo	45
2.1.1. Êthos universitario primigenio, de su eclosión al siglo XIV	46
2.1.2. Misión, función y metas	47
2.1.3. Organización, método y enseñanza	50
2.2. Renacimiento, primera revolución del conocimiento y del êthos universitario	55
2.3. Ilustración, fragmentación del modelo universitario	58
2.3.1. Modelo formal educativo, universidad inglesa	64
2.3.2. Modelo diversificado, universidad española	66
2.3.3. Modelo profesional, universidad francesa	69
2.3.4. Modelo docencia-investigación, universidad alemana	72
2.4. Masificación, crisis y ruptura	77
2.4.1. Masificación como criterio democrático	80
2.4.2. Visiones de la masificación	84

2.4.3. Crisis universitarias	89
2.5. La universidad en un nuevo orden social	94
2.5.1. La universidad como bien de consumo	101
Capítulo 3. Demarcación internacional en la agenda de la educación superior.	103
3.1. Educación Superior: preliminares a las conferencias mundiales	104
3.1.1. Conferencia mundial 1998. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción	108
3.1.2. Conferencia mundial 2009. Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo	113
3.2. Cátedras, redes y regionalización de educación superior, UNESCO	117
3.3. Visiones del asociacionismo internacional de la educación superior	119
3.3.1. Asociacionismo universitario europeo, ejemplo EEES.	123
3.3.2. Asociacionismo universitario iberoamericano, ejemplo EIC.	126
3.3.3. Asociacionismo universitario africano, ejemplo AUA.	127
3.4. Misión, función y metas de la universidad en el contexto actual.	129
PARTE II. UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD CIVIL	132
Capítulo 4. Elementos constitutivos del êthos universitario en la sociedad civil.	134
4.1. Eclosión de la idea de sociedad civil.	135
4.1.1. Vida civil y humanismo cívico, antecedentes	136
4.1.2. Primeras ideas de sociedad civil	138
4.1.3. La universidad en las primeras estructuras de la sociedad civil	140
4.2. El Estado y la esfera pública de la opinión en la sociedad civil.	143
4.2.1. Sociedad civil al margen del Estado	149
4.2.2. Sociedad civil como opuesta al Estado	153
4.2.3. Sociedad civil en la esfera pública de la opinión	158
4.3. Universidad entre lo público y lo privado	162
4.3.1. Lo público y lo estatal	163
4.3.2. Lo privado y lo empresarial	167

4.3.3. El <i>êthos</i> universitario como bien público	174
4.3.4. La universidad, más allá del bien público y privado, un bien común	179
4.3.5. Aportes públicos y privados a la sociedad civil desde la universidad	181
4.4. El estatuto de autonomía universitaria	184
4.4.1. Visiones de la autonomía en la universidad	186
4.4.2. Dicotomía de autonomía universitaria	189
Capítulo 5. Ética, universidad y sociedad civil	192
5.1. La universidad en los tres sectores de la sociedad	193
5.2. Universidad en el campo de la acción estatal	194
5.2.1. Responsabilidades del Estado para la educación superior	197
5.2.2. Funciones del Estado y criterios de desempeño en la educación superior	199
5.2.3. Límites del Estado para la universidad	204
5.3. Universidad en el campo de acción del mercado	208
5.3.1. Expansión de los mercados universitarios	210
5.3.2. Protagonismo del mercado universitario	215
5.4. Universidad en el campo del tercer sector	222
5.5. Revaloración de criterios en la idea de sociedad civil	224
5.5.1. Sociedad civil, hacia una idea más incluyente	227
5.5.2. Sociedad civil desde los recursos morales	230
Capítulo 6. Capital social y ética cívica	233
6.1. Capital social y ética cívica, como recursos morales	233
6.1.1. Capital social	235
6.1.2. Ética cívica	240
6.2. Pluralismo moral y la responsabilidad universitaria	242
6.2.1. Consideraciones entre éticas de máximos y mínimos	246
6.2.2. Ética pública de mínimos y ética pública de máximos	247
6.3. Racionalidad económica contra capital social y ética cívica	249
6.4. La universidad como fuente de capital social	254
6.4.1. La universidad como mecanismo de participación social	258

PARTE III. UN ÊTHOS UNIVERSITARIO POR ALCANZAR	261
Capítulo 7. Expectativas de la sociedad del conocimiento, ineludibles para el êthos	262
7.1. La sociedad del conocimiento y la descomposición de los vínculos sociales	263
7.1.1. De la globalización a la sociedad del conocimiento	265
7.1.2. Sociedad del conocimiento y la renovada geopolítica universitaria	267
7.2. El cariz de la sociedad del conocimiento	269
7.2.1. Demandas de la sociedad del conocimiento	270
7.2.2. Cosas que es preciso considerar en la sociedad del conocimiento	272
7.3. La universidad como agente de desarrollo	274
7.3.1. Generalidades para entender el desarrollo	275
7.3.2. Compromiso social de la universidad	276
7.3.3. Contrato social de la universidad	279
Capítulo 8. Gobierno universitario y rankings, condicionantes del êthos.	284
8.1. El carácter organizacional de la universidad	285
8.2. Gobierno universitario	288
8.2.1. Gobernanza y gobernabilidad universitaria	289
8.2.2. Configuración de la gobernanza	293
8.2.3. Capital social desde el gobierno universitario	300
8.3. El gobierno universitario y el condicionamiento de los rankings	302
8.3.1. Visiones de los rankings universitarios	303
8.2.2. Atracciones y detracciones de los rankings universitarios	307
Capítulo 9. Ética aplicada como parte del êthos universitario	309
9.1. Generalidades de las ética aplicadas	309
9.2. Consistencias de las éticas aplicadas	312
9.2.1. Acercamientos metodológicos a las éticas aplicadas.	313
9.3. Ética aplicada como hermenéutica crítica	316
9.3.1. Previsiones a la hermenéutica crítica en las éticas aplicadas	317
9.3.2. Cuarto modelo hermenéutica crítica	319

9.4. Consideraciones finales sobre la ética aplicada	324
9.4.1. Cuestiones académicas que precisar de las éticas aplicadas.	325
Conclusiones	328
Referencias Bibliográficas	339
Referencias Virtuales	358

Índice de tablas y figuras

Tabla 1	Elementos y actividades generales constituyas del êthos universitario	31
Tabla 2	Êthos primigenio en la universidad medieval	55
Tabla 3	Êthos de la universidad en el Renacimiento	58
Tabla 4	Êthos de la universidad en la Ilustración	61
Tabla 5	Ejes críticos de las fases transicionales de la modernización	85
Tabla 6	Concentrado de las realidades que padece la universidad actualmente	100
Tabla 7	Incidencias de la educación superior a finales del siglo XX	105
Tabla 8	Criterios guías y jerárquicos para el funcionamiento de la educación superior	107
Tabla 9	Primera misión de la universidad en los albores de un nuevo siglo	110
Tabla 10	Segunda misión de la universidad en los albores de un nuevo siglo	111
Tabla 11	Visiones de la educación superior en los albores de un nuevo siglo	112
Tabla 12	De la visión a la acción, la universidad en los albores de un nuevo siglo	112
Tabla 13	Primer concentrado. Internacionalización, regionalización y globalización	116
Tabla 14	Segundo concentrado. Equidad, acceso y calidad	116
Tabla 15	Tercer concentrado. Aprendizaje, investigación e innovación	117
Tabla 16	Regionalización de la educación en el mundo, UNESCO	118
Tabla 17	Misión, funciones y metas (actividades) de la universidad actual	130
Tabla 18	Componentes de la capacidad institucional	148
Tabla 19	Responsabilidades del Estado con la educación superior	198
Tabla 20	Funciones normativas del Estado para con la Universidad	200
Tabla 21	Funciones normativas del Estado para con la Universidad	201
Tabla 22	Funciones epistemológicas del Estado para con la Universidad	202
Tabla 23	Función supervisora y reguladora del Estado para con la Universidad	203
Tabla 24	La función del sector privado en la enseñanza terciaria	211
Tabla 25	Ideas que sustentan la expansión del mercado universitario	213
Tabla 26	Situaciones y grados de privatización en el continuo de Johnstone	221
Tabla 27	Ideas sobre capital social	237
Tabla 28	Definiciones de capital social	239

Tabla 29	Descripciones de las características de la ética cívica	241
Tabla 30	Crecimiento de una sociedad plural alta de moral	248
Tabla 31	Gobierno universitario	290
Tabla 32	Tipos de gobierno en las universidades	291
Diagrama 1	Configuración de la gobernanza	293
Tabla 33	Propiedades de la gestión universitaria	295
Tabla 34	Metodología QSWUR	304
Tabla 35	Metodología THE-WUR	305
Tabla 36	Referentes para desarrollar la actividad moralmente	321

INTRODUCCIÓN.

La universidad como organización e institución de la sociedad civil es en sí misma y de manera simultánea, un bien y un agente social que: crea, provee, promueve y distribuye bienes sociales. Como parte de la sociedad civil se encuentra vinculada y en interacción con los tres sectores de la sociedad, el Estado, el mercado y el tercer sector, y está inmersa en un mundo de tensiones que se expresan tanto en los bienes como en los intereses públicos y privados de los agentes involucrados con y en ella. Es sabido, pero no siempre del todo reflexionado, que las universidades contribuyen al desarrollo y evolución de las sociedades. En la actualidad las sociedades ya son globales y les caracterizan sus acelerados procesos de innovación en la construcción del conocimiento, por lo que la universidad ha adquirido un papel estratégico y de cierta forma protagonista en este tiempo. Los sistemas universitarios se han venido desarrollado exponencialmente en casi todos los lugares del mundo. El crecimiento rápido y muchas veces inconmensurable que trajo la masificación universitaria como un fenómeno de su propia evolución, parece haber superado la capacidad de atención y absorción a sus tradicionales demandas y a las renovadas responsabilidades que se le vienen atribuyendo. El fenómeno de masificación inició incipientemente en el siglo diecinueve, pero se potenció después de la Segunda Guerra Mundial, y se experimentó desproporcionadamente a finales del siglo pasado, junto con las complejidades inherentes que surgieron con el nuevo orden mundial que trajo la globalización. Desde antes, y dentro de una generalidad manifiesta también por la UNESCO, la universidad ya había padecido algunas crisis, que se acentuaron con la masificación y el neoliberalismo que ideológicamente sustenta las políticas de desarrollo en las sociedades; situación que se tornó más compleja con la llegada de las tecnologías de información que aceleraron el proceso de globalización, dando pauta a la denominada sociedad del conocimiento.

La universidad fue una de las principales instituciones afectadas por el nuevo orden social, cuyo modo de producción se basa en la información y el conocimiento, pero como si no fuera suficiente la vorágine provocada con lo anteriormente señalado, la educación superior se liberó como bien de consumo y comercial en el sistema de servicios del mercado internacional por lo que las instituciones de educación superior han ido quedando cada vez

más a expensas de los intereses del mercado y presionadas por la racionalidad de éste, en donde se tira de ellas importando poco la naturaleza de su ser, naturaleza con la que surgió y que la venía legitimando. Con todo esto tomaron mayor complejidad las disyuntivas morales sobre las funciones de la universidad dentro de la sociedad en la actualidad.

Las instituciones de educación superior se han ido centrando cada vez más en la racionalidad del mercado en donde prima: el costo de la formación de capital humano, la competitividad institucional, el desarrollo económico de los implicados -incluyendo la misma institución académica-, la lucha por la obtención de financiamiento institucional, el desarraigo cada vez más acusado por parte del Estado y, en los últimos tiempos, la presión competitiva y, en ocasiones, desproporcionada, de los rankings internacionales universitarios. Con lo que, al parecer, la universidad se ha ido alejando de su misión primigenia, y de todas esas otras actividades que forman parte de su carácter, del *êthos* que la legitima; como la configuración y entendimiento de la cultura que impacta en la cohesión social, el fomento de la conciencia crítica para la evolución democracia, etc. La institución que ha trascendido en el tiempo y que nutre la vida de toda sociedad, queda expuesta ahora a perder sus virtudes y ahondar en sus vicios, presionada por la competitividad de la economía de mercado y la creciente burocracia.

Partiendo de estas reflexiones iniciales se circunscribe con ello, el motivo e interés en la elección del tema para la presente investigación. Parece necesario realizar un acercamiento para conocer, un poco más cómo la constante reconfiguración del *êthos* universitario queda expuesta al devenir del desarrollo social y sus demandas y, con ello, visualizar cómo la misión, funciones y metas de la universidad nutren las estructuras sociales que interactúan con y en la sociedad civil, en donde, a priori, la universidad como agente de estas interacciones con la sociedad civil, forma parte de la promoción del capital social y la ética cívica.

Antecedentes

Desde hace siglos atrás, hay evidencias de la preocupación que existe respecto a los roles sociales de la universidad. Martín Lutero, profesor universitario, discutía los planteamientos de sus tesis, para lo que sería la Reforma Protestante dentro de la institución universitaria. Hacía crítica de lo que en la sociedad pasaba con relación a la venta de indulgencias por la Iglesia. John Locke demandaba una evolución ante el conocimiento arraigado e inamovible de la universidad medieval cuando era estudiante universitario. Weber, dentro de sus roles en la universidad, plateó algunos escenarios sobre la diversificación del conocimiento y la preponderancia que se le daba en ese entonces al positivismo como modo de visualizar el conocimiento a consecuencia de la industrialización; así también criticaba el comportamiento social respecto al ingreso de las elites a las universidades. Ortega y Gasset, filósofo español trascendió de manera particular en este tema con su texto “La misión de la universidad” en donde hay una crítica explícita a la institución y a la sociedad. De la misma manera, Aranguren trabajó bajo estos intereses, así como también Jaspers, Derrida, Millas, Barnett, De Sousa, Brunner, Bernasconi, Pérez-Díaz y Cortina entre otros. Todos ellos han puesto sobre la mesa análisis, discusiones y planteamientos al respecto.

Independientemente del particular interés que nos trae la institución universitaria, y sumado a lo anteriormente señalado, uno de los motivadores trascendentales que encontré para nutrir esta inquietud, en este tema de investigación, fue el encuentro con el texto de Guillermo Hoyos titulado “El ethos de la universidad”. Este texto muestra, entre varios elementos de importancia, la relación constitutiva de lo que debiera ser el *êthos* universitario vinculado al impacto que pudiese tener, si se relaciona con la sociedad civil. Y aun cuando el texto está referido de manera particular al contexto colombiano, mucho de lo que este narra reconstruye la importancia y el universalismo de la educación superior en la actualidad en el plano universal. Si bien hace una categorización de cómo ha evolucionado la universidad particularmente en su país, su fundamentación al respecto señala que:

Ni la universidad modernizante que redujo muy afanadamente la modernidad a mera modernización, ni la revolucionaria que en su fundamentalismo no pudo diseñar alternativas políticas de cambio, ni la narcisista que todavía no logra reencontrarse con el país real, ni la

neoliberal que sigue buscando un futuro al final de la historia, han podido relacionarse con la sociedad civil, con esa de carne y hueso a la que pertenecemos y a la que de todas formas se debe la universidad del progreso, la del cambio, la de la excelencia y la de la política (Hoyos, 2003).

Hoyos maneja, entre sus argumentos, uno que compromete en el deber ser a la universidad. Este argumento nutrió el interés por indagar esa vinculación del *êthos* universitario con las estructuras de la sociedad civil, señalando que una universidad que busque asumir su *êthos* tiene que reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia a la sociedad civil. Pero ambas ideas no terminan de concretarse del todo. Hasta la fecha hay interpretaciones diversas de sociedad civil, no todas incluyentes, y no todas, del todo convergentes a las funciones de una universidad. Por otro lado, no siempre se termina de entender a qué nos vamos a referir cuando hablamos del *êthos* de una institución.

La noción de *êthos* universitario, Hoyos la define como la comunicación institucional para consigo misma, y, de la misma forma para con la sociedad civil. Lo que, lejos de interpretarse con ambigüedad sembró las preguntas de cuáles y cómo son los mecanismos de esos procesos comunicativos y sus interacciones. ¿Cómo se comunica la universidad con la sociedad civil? ¿Cómo se relaciona la universidad con la sociedad civil?

Constituir una idea de *êthos* universitario ha representado un proceso de discernimiento poco convencional y, a su vez, también representó el reto inicial de la presente investigación. Bajo la fórmula básica de interpretación por sus raíces griegas, podemos saber rápidamente que, al hablar de *êthos*, se habla de costumbres, de modos de ser o de carácter, lo que la constituye como una noción amplia y compleja, que en el intento de ser incluyente puede ser desbordante. Muchos autores han escrito sobre la universidad desde diferentes visiones y disciplinas, pero pocos son los que lo han hecho desde esta perspectiva o categoría. Dado el recorrido hecho en la búsqueda de esos elementos constitutivos del *êthos* universitario, y tomando como referencia la visión de Hoyos, quien establece una vinculación del *êthos* universitario con la sociedad civil; y tratando de ser incluyente con las visiones de diferentes autores respecto a las razones de ser de la universidad, se creó bajo criterios particulares del autor de la presente, una noción que categoriza al *êthos* universitario como el integrador de su misión, sus funciones y sus

metas. Fue en estas categorías donde se encontró más información sobre el compromiso institucional de la universidad para con la sociedad. Mucho se ha hablado sobre sus funciones, bastante sobre las metas de ésta y las actividades que allí se realizan, así como indudablemente sobre la misión como su principal razón de ser. Dentro de estas tres categorías permean los valores que constituyen la naturaleza virtuosa de una institución como la universitaria.

La universidad ha evolucionado y se ha desarrollado recíprocamente con la sociedad. Entre ambas se forman interrelaciones simbióticas e interdependientes que son parte también de esas interacciones que suceden en la sociedad civil. La sociedad civil es el espacio idóneo, libre de coacción para la participación de los ciudadanos, creada por la asociación voluntaria y convencida de quienes deciden integrarse y ser parte de la vida civil, según el ideal fomentado después de la década de los setenta del siglo XX. Conlleva a visualizar, a manera de antecedentes, que a la sociedad civil se le atribuyen funciones en la revitalización moral de las estructuras de la sociedad encontrando con ello similitudes con las funciones primigenias y prioritarias de la universidad hasta hace poco. Varias son las características de la sociedad civil compartidas con la naturaleza de la universidad, por lo cual sus estructuras son vinculantes. La noción de sociedad civil empieza a crearse como consecuencia del surgimiento de la idea de Estado, dándole este nombre al complemento y, a su vez, contraparte de la función política de la sociedad. Por este motivo el concepto de sociedad civil tardó más tiempo conformarse. La idea de Estado se generalizó en el siglo XVII, en cambio, el concepto de sociedad civil todavía sigue redefiniéndose. La universidad surgió de acciones que hoy podemos catalogar como características y funciones de la sociedad civil, ya que nace de un orden espontáneo de libre asociación con un amplio sentido comunitario; fomentado por los gremios de oficios y las corporaciones tanto de profesores como de estudiantes. Resulta entonces curioso pensar que la universidad emerge como una estructura de la sociedad civil cuando la idea de ésta todavía no existía como tal.

En la sociedad civil interactúan diferentes instituciones, organizaciones, grupos y personas. En las mismas interacciones se encuentran las razones que hacen posible la existencia de ésta. Como idea abstracta, es complejo terminar de ubicar cómo la sociedad civil se conforma, ya que todavía se sigue haciendo referencia a ella de varias formas. Como su

idea y sus teorías han ido evolucionando se dificulta una sola concreción de ésta, pero se puede señalar de inicio, en este apartado, que la sociedad civil ha estado relacionada con el Estado. Se ha dicho, por otra parte, que el mercado también es una forma de la sociedad civil; así como además se ha señalado que ésta se encuentra focalizada en un tercer sector desmarcado tanto del Estado como del mercado, en donde existe además un espacio para la opinión pública como consecuencia y naturaleza de la misma. Las diferentes ideas sobre la sociedad civil que han surgido en el tiempo han dado cabida a la universidad dentro de sus estructuras, en ocasiones de manera parcial ante las formas de la universidad; pero dada la naturaleza de la universidad y sus formas, también ésta se suma como una estructura de la sociedad civil.

Así como la idea de sociedad civil ha ido evolucionando, la universidad también lo ha hecho. Se ha diversificado y se han ampliado sus compromisos para con la sociedad. Así, tanto la sociedad civil como la universidad comportan evoluciones como reflejo de las necesidades sociales. En su concepción más generalizada, la universidad es una de las pocas instituciones sociales que existe dentro de los tres sectores señalados. Opera en ocasiones de manera combinada entre éstos, encontrando: universidades públicas, con determinados grados de autonomía y subvencionadas parcialmente por el Estado; universidades privadas, con fines de lucro que participan de una economía activa en los mercados donde están inmersas; y también universidades privadas sin fines de lucro, creadas por diversos tipos de asociacionismo académico, que aun cuando su objetivo no es generar riqueza han hecho del mercado uno de sus escenarios para existir. Por otra parte, existen también las universidades empresariales y corporativas que benefician en su mayoría a la organización que las crea, universidades libres que operan de manera combinada entre el Estado y las organizaciones civiles. También existen universidades virtuales que trabajan en cualquiera de las versiones anteriores pero que gozan de un estatuto libre de fronteras, con cierto modelo transnacional gracias a las tecnologías de la información. Las hay todavía confesionales o de identidad religiosa, otras con ideologías determinadas de pensamiento. Con esto se visualiza y se contextualizan los antecedentes de la realidad actual. De manera general podemos partir de, que en efecto, la universidad existe y es parte de las estructuras de la sociedad civil, configurándose para sí y dentro de ella de muy diversas formas.

En la actualidad, la universidad se encuentra en la encrucijada de los múltiples caminos que plantea la sociedad del conocimiento, situación que la expone a una diversidad de retos y una exigida innovación. Ha cambiado el sistema de producción y se ha modificado el sistema de ideas y creencias, evolucionando con ello el conocimiento en la sociedad -lo que en su momento pasó en el Renacimiento, la Ilustración o la Revolución Industrial-. Esto hace que se replanteen las funciones en las instituciones, por lo que el orden social motivado por el desarrollo de las tecnologías de la información ha traído reformulaciones en las formas de ser y hacer la universidad. Posiblemente todavía no se ha superado la ambigüedad de las concepciones de sociedad de la información o sociedad del conocimiento, pero estas denominaciones forman parte explícita e implícita en la revitalización de muchos de los ámbitos del contexto global. No son consideradas nuevas categorías de la sociedad civil sino que éstas permean en el contexto institucional, organizacional y en las personas. Se considera que en la naturaleza de las instituciones de educación superior está su propia redefinición, ya que evolucionan acorde al momento histórico en el que viven de manera constante. Ahora, el momento histórico supera lo local y regional para convertirse en una revitalización de carácter global. Esto lleva a situar a las universidades en la ya mencionada encrucijada, en donde ahora convergen y se abren más caminos de los que tradicionalmente le competían.

Resulta evidente que la universidad ha venido participando en los compromisos que la sociedad le ha demandado, posiblemente en ocasiones sin toda la claridad necesaria sobre cuáles son sus responsabilidades y competencias; o cuestionándose si su participación ha ido al ritmo de las demandas sociales. A las universidades muchas veces se les ha legitimado *a priori*. Ahora, como se ha señalado, les surgen más compromisos, lo que les exige mayor conciencia y participación en su legitimación dadas las características del momento histórico; el cual ha expuesto a la universidad declarándola como un agente de desarrollo pero bajo la presión del mercado. Situación compleja, ya que demanda una reformulación de la sociedad civil que dé respuesta a las tensiones entre los intereses y bienes, públicos o privados, y el fomento de la autonomía que no deje fuera formas de producir recursos morales, como el capital social y la ética cívica.

Hipótesis

El *êthos* universitario constituido por la misión, funciones y metas de las instituciones de educación superior y la diversidad de actividades que presentan cada uno de estos elementos, contribuye a la capitalización social y a la revitalización de la ética cívica, cuyo ámbito de existencia para ambas es, por excelencia, la sociedad civil; lugar en donde, además, la universidad nace y genera su espacio para existir.

Objetivos

- Determinar qué elementos son los que conforman el *êthos* universitario y cómo contribuyen a los bienes sociales.
- Visualizar y categorizar, dentro de lo pertinente, las actividades que reconfiguran la misión, las funciones y metas propias de la universidad.
- Vincular el devenir de la idea de sociedad civil y su naturaleza de interacciones sociales con la idea de *êthos* universitario para conocer las convergencias en la consecución de sus bienes.
- Conocer cómo la universidad contribuye a la formación de una ética cívica y capital social para la sociedad civil.
- Descubrir cómo las éticas aplicadas se convierten en una herramienta para la gestación y gestión de criterios para la educación superior.

Metodología

El enfoque de investigación es documental. Partió de la búsqueda y selección de literatura acorde con los temas centrales de la presente, así como de su lectura crítica. Se crearon tres líneas temáticas principales en la recaudación de información bibliográfica, así como de artículos científicos y referencias en medios virtuales como informes, reportes o artículos virtuales. Los tres temas a indagar fueron: 1) sociedad civil, 2) *êthos* universitario

(funciones, metas y misiones) y 3) universidad en la actualidad o universidad contemporánea.

El primero de estos tres temas, es un tema muy recurrido y socorrido del programa de Doctorado del que se desprende la presente, cuya consulta bibliográfica se facilitó al dar seguimiento a las referencias de varios de los textos utilizados en el programa. Algunos textos abrían el paso a otros descubriendo nuevas perspectivas y ampliando la visión al respecto, como si de una cadena de eslabones múltiples se tratara. De la misma acción, salieron a colación conceptos secundarios, que resultó necesario incluir por la complementariedad y, también, por los objetivos de la investigación; como el de capital social y ética cívica. La biblioteca de la Fundación Etnor se convirtió en la primera proveedora del variado material al respecto. En el segundo tema, fue un poco más compleja la búsqueda. Poco existe sobre la categoría de “*êthos* universitario”, por lo que se subdividió en las dos palabras que la componen y, habiendo entendido e interpretado la primera, dio pauta a entender las implicaciones de la segunda. De ello se desprendió la necesidad y el interés de investigar sobre la evolución de la institución universitaria históricamente hablando, para entender mejor la vinculación con la información del primer tema; pero sobre todo para ir determinando qué elementos constituyen ese *êthos* universitario. Las diferentes bibliotecas de la Universidad de Valencia cuentan con un acervo bibliográfico bastante amplio respecto al tema de la universidad en general. Los idiomas en los que la literatura se encontró fueron en castellano, inglés y francés. El tercer tema nos llevó a ampliar la visión del padecer actual de la universidad y sus funciones con la sociedad. Las bases de datos de la UNESCO, en lo concerniente a la educación superior, dieron una cantidad enorme de información respecto a la problemática de la educación superior en las últimas dos décadas. Esta documentación creció a partir de las Cumbres Mundiales sobre educación superior, celebradas a raíz de la preocupación particular que existe alrededor de las instituciones de educación superior, ya que han sido de las principales instituciones impactadas por el cambio en los sistemas de producción, la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información, en la denominada sociedad del conocimiento.

Estructura de contenidos

El documento ha quedado estructurado en tres partes:

La *primera parte* se titula: “El *êthos* universitario”, y está compuesta por los primeros tres capítulos. *El capítulo uno* denominado “Preliminares y conceptos a precisar”, aborda las ideas iniciales y los conceptos base haciendo las precisiones entre estos y esclareciendo con ello cuál será la composición del concepto de *êthos*, que resulta peculiar al estar constituido por las actividades con las que la universidad se legitima, conjuntándolas de manera general en tres elementos: misión, funciones y metas. Las actividades inmersas en estos elementos pretenden responder a las demandas de la evolución social, surgiendo con ello uno de los vínculos más fuertes entre las ideas de universidad y sociedad civil, pero no sólo ello; sino que a su vez por la propia naturaleza de ese *êthos*, da pauta a plantear uno de los constructos de reflexión moral al que se recurrirá constantemente a lo largo del documento, el llamado, *bien interno*, siendo este, además, elemento constitutivo de *las éticas aplicadas*, tema al que se recurrirá al final del documento. Con todo esto el primer capítulo cierra provocando una reflexión sobre la universidad como institución moral. *En el capítulo dos*, denominado “Reconstrucción histórica del *êthos* universitario” se plasma, en una línea histórica, el devenir de la universidad, dilucidando la evolución de las actividades universitarias dentro de los contextos socio políticos y culturales, propios de cada uno de los momentos demarcados como trascendentes para ésta; los cuales van reconstituyendo el carácter y la forma de ser de la universidad, desde su creación en la civilización occidental durante el siglo XII, pasando por el Renacimiento; después por la Ilustración con los modelos de universidad que trajo la era de la razón. Este capítulo contextualiza el arraigo que da fuerza a los bienes internos de la universidad, y por ende, a su *êthos*. Contribuye, con ello, a entender mejor las razones de por qué la universidad ahora es lo que es. Al final del capítulo se aborda la masificación de las últimas décadas como el principal factor de las crisis en la educación superior, y con ello de los padecimientos por la ruptura que dio el nuevo orden social de la sociedad del conocimiento en el carácter, la función social y la moralidad de la institución. Se deja en evidencia, a lo largo del capítulo, que en los momentos trascendentales de la evolución del conocimiento o en los cambios de sistemas de producción, se impacta a la universidad ampliando su misión, sus funciones y sus metas,

y, con ello, reconfigurando su *êthos*. *El tercer capítulo* llamado “Demarcación de la agenda internacional de la educación superior”, aporta una visión global para saber cuáles son las responsabilidades que, se espera, deben cubrir las instituciones de educación superior y, con ello, tener como referencia cómo la agenda internacional también demarca e influye en el carácter institucional. La importancia de este capítulo radica en tener de referencia que, dados los momentos de crisis y la evolución en el orden social, las instancias internacionales de educación manifestaron de manera más acusada una preocupación sobre las instituciones de la educación superior. Las organizaciones internacionales como la UNESCO en su capítulo sobre educación superior, el Banco Mundial y sus proyectos de inversión para la evolución de la misma, y la OCDE entre otros, se preocupan de la universidad, ya que también la visualizan como un componente constitutivo del desarrollo. Se toman en cuenta las declaraciones de las cumbres mundiales y las políticas de contribución para la educación superior, sumándose para conocer más formalmente cuáles son las ocupaciones y preocupaciones de los países respecto a las instituciones de educación superior. Con todo ello, y sumado a los capítulos anteriores, se presenta una categorización de una serie de actividades generalizadas sobre las actividades que, en suma, debe atender la universidad, las cuales forman parte de su carácter.

En la *segunda parte* de la Tesis denominada “Universidad y sociedad civil”, se albergan los tres capítulos subsiguientes, el cuarto y quinto plantean la evolución del concepto de sociedad civil, marcando, dentro de esta evolución, las interacciones que va teniendo también con la idea de universidad. Como ya se ha señalado en párrafos anteriores, la universidad y la sociedad civil tienen elementos vinculantes por su propia naturaleza. *El capítulo cuatro* se dedica a plantear la eclosión y las primeras evoluciones de la idea de sociedad civil, sabiéndose que la universidad nace siglos antes de la consolidación de esta idea pero con la naturaleza de la misma. Las primeras acepciones de sociedad civil, aun cuando van teniendo insuficiencias por la misma evolución del pensamiento sobre la idea, contribuyen al entendimiento de las interacciones de la sociedad civil con la universidad. Posteriormente se recurre, dentro de la misma evolución de la idea de sociedad civil, a focalizarla por su vinculación y desvinculación con el Estado; para con ello desarrollar una de las interacciones trascendentes con la universidad, ya que ésta, en una de sus principales formas de existir, tiene una conexión directa con el Estado, pero, al mismo tiempo, reclama

y demanda por su naturaleza elementos como la autonomía. Así también se presenta ante las disyuntivas de los bienes e intereses públicos y privados que le circunscriben y determinan su *êthos*. Ambos elementos (autonomía, y los factores de bien e intereses públicos como privados) terminan siendo también parte del análisis en la parte final de dicho capítulo, no sólo por ser elementos importantes sobre la misma evolución de la institución universitaria, sino porque ambos elementos también son preponderantes en el desarrollo de la idea de sociedad civil. Como un continuo del capítulo cuatro, en *el capítulo cinco* se continúa hablando de la evolución de la idea de la sociedad civil. Dentro de la evolución se encuentra con una categorización que se hace conforme a sus derivaciones en los sectores de la sociedad (Estado, mercado y tercer sector) en donde la universidad no sólo tiene formas de interacción sino que también hace de estos sectores sus escenarios para existir. Para cerrar este capítulo se retoma otra idea de sociedad civil revalorando los criterios propios de dicha evolución, en cuyo concepto se incluyen factores como la autonomía y las interacciones de los bienes e intereses públicos y privados. Este concepto de sociedad civil incluyente se toma como referente final de esta investigación, en donde resulta ser, por lo mismo, conveniente, ya que le da mayor campo de interacción a todas las formas de ser de la universidad en la actualidad. Una característica particular de este último concepto de sociedad civil atribuido a García-Marzá, es que conlleva, en su ser, una base y al mismo tiempo una promoción de los recursos morales, los cuales conecta con los intereses propios de la presente investigación, colocando al capital social y la ética cívica como parte de estos recursos, en los que se decanta un ideal de una de las funciones de la universidad. *El capítulo seis* dilucida las características del capital social y la ética cívica mencionadas al final del capítulo anterior, para con ello explorar el universo de posibilidad que tienen las interacciones de la sociedad civil y la universidad en la producción, distribución y promoción de estos recursos morales, a los que en teoría y práctica deben aspirar todas las estructuras de la sociedad civil y sus interacciones, ya sea que se produzcan bajo esquemas públicos o privados.

La *tercera parte* de esta Tesis se denomina “Un *êthos* universitario por alcanzar” y está estructurada por los tres capítulos finales. El séptimo y octavo incluyen factores preponderantes e ineludibles para construir un *êthos* acorde a las realidades actuales y a considerar principalmente en las éticas aplicadas del capítulo final. Así, *el capítulo siete*,

llamado “Expectativas de la sociedad del conocimiento” expresa las exigencias que la sociedad del conocimiento le plantea a la universidad con todas las responsabilidades que le asigna. Se parte de una contextualización del reflejo social mostrando la descomposición de su tejido, lo cual es un factor que complica el reto de hacer a la universidad un agente en pro de la construcción de recursos morales. Se describe también, de manera general, lo que trajo la globalización a la renovada influencia universitaria, así como visiones de los compromisos formativos para con la sociedad de dichas características. La visualización de la universidad ante los retos de la sociedad y su cultura, resultan ser factores determinantes de las futuras reconstrucciones del *ethôs* universitario así como en su función y también como agente de desarrollo en y para la sociedad civil. En *el capítulo ocho* denominado “Gobierno y rankings, condicionantes en la revitalización del *êthos*”, se habla de la organización institucional de las universidades y su gobierno, ya que éste tendrá un rol importante al fundamentar las formas para potenciar los recursos morales desde dentro de la institución, independientemente de su tipo. No propone modelos de gobierno universitario. Lo que señala son elementos que se pueden tomar en cuenta para la elaboración de un modelo, ya que para la universidad no existen modelos que se puedan traspolar. Además, el *êthos* universitario deberá de constituirse acorde a la misión que esta quiera alcanzar. Por complemento, en este mismo capítulo se muestra la presión que padecen los gobiernos universitarios por los rankings internacionales como si estos determinaran siempre el carácter de calidad de una universidad. *El capítulo nueve* llamado “Ética aplicada como parte del *êthos* universitario”, reconstruye de inicio la idea y las características de éticas aplicadas bajo el esquema de la Escuela de Valencia, las cuales parten del análisis de los bienes generados por las actividades humanas como las que suceden en la universidad y en la sociedad civil. Vistas las actividades como los compromisos y elementos que constituyen el carácter de la institución universitaria, y vistas también bajo la óptica de las éticas aplicadas, en donde éstas últimas pueden ser el medio conciliador para el diálogo entre todas las tensiones que puedan padecer las instituciones de educación superior en sus interacciones sociales, entendemos que contribuyen a la resolución de situaciones donde existan choque de intereses para crear mejores consideraciones y posibilidades en la contribución de una mejora en las actividades de la institución para las políticas educativas. Por ello, resulta pertinente abrir un espacio para el

desarrollo de éstas que, al mismo tiempo, cierre la investigación en esa búsqueda de aportar a un universo que apele a la justicia, al bien, al diálogo y a los acuerdos.

Resulta complejo analizar a la universidad. Le envuelven siglos de historia. Por su naturaleza y todo ese tiempo, se le atribuye un universo de contradicciones. Se le suele ver como un espacio democrático, pero se cultiva un inconmensurable aristocratismo, a veces discreto e implícito, en otras exacerbado y abierto, como si tuviese la necesidad de reafirmarse por la superioridad que le da trabajar con y para el conocimiento, como si se tratara del único lugar para el cultivo de la excelencia. El mérito debe regir su espíritu, pero también con este se consuma la desigualdad, pues las causas y consecuencias del mérito no siempre son justas, o buenas, o ambas. Su escenario para existir se construye en la esfera pública y gran parte de los bienes que allí se consiguen son de un interés privado. Es un lugar libre en donde se gesta la razón, la cultura y el conocimiento hasta su máxima posibilidad, pero, con ello, también se pueden crear dogmas e ideologías que limitan los universos. A los que vivimos en ella, para ella, con ella y de ella, nos resulta en demasía atractivo intentar escudriñarla para entenderla mejor.

PARTE I

EL ÊTHOS UNIVERSITARIO.

Afortunadamente se está hablando de ética de forma reiterada en muchos de los escenarios de la vida común. Aunque se puede decir que actualmente se habla más de ética con un tono de preocupación ante la carencia de ésta. La universidad no es ajena a esta preocupación y dada la naturaleza compleja que le circunscribe, presenta una diversidad amplia ante tal preocupación. No sólo se trata de nutrir la ética en sus funciones formativas o de investigación, sino en todo el cuerpo que la conforma, donde se incluye su gobernanza y su misión, su función como gestora y transmisora del conocimiento, así también en sus metas y formas de participación para contribuir al desarrollo de la sociedad. Estos elementos señalados son una muestra de las competencias generales y extendidas de la universidad, a las que cada vez se pone más atención porque son parte ineludible de su ser y de su estar.

Esta primera parte de la tesis se encuentra constituida por la información que se ha considerado pertinente para ubicar y contextualizar el *êthos* universitario como objeto de estudio. Construye el referente que se tendrá de éste en la presente investigación y sus respectivas implicaciones, que van, desde la estructura comprensiva y la interpretación dada sobre el *êthos*, buscando por medio de un recorrido histórico la evolución de los elementos que lo han venido constituyendo a través del tiempo, hasta los escenarios actuales demarcados por la agenda internacional, en donde la universidad es cuestionada dados los acontecimientos evolutivos de la sociedad.

Esta parte de la tesis está constituida por tres capítulos: en el primero, se ubican los referentes conceptuales e ideas base para trabajar en la circunscripción del documento, haciendo alusión y precisando el término de universidad. De la misma forma se visualizan las precisiones para comprender mejor la idea de *êthos*, nutriendo con ello el entendimiento de cómo la actividad universitaria lo constituye y, a la vez, le legitima por medio de los bienes internos que persigue. En el segundo capítulo se hace un recuento sobre la evolución de la universidad y sus funciones, tomando como guía una línea del tiempo en la historia

de la institución, en donde se demarcan las evoluciones en el conocimiento. Esta línea de tiempo parte desde el nacimiento de la universidad en el siglo XI hasta la etapa de masificación en las últimas décadas del siglo XX, rastreando las funciones, misiones, metas y actividades que siguió y realizó, por medio de las cuales se constituía su carácter y su forma de ser; lo que ayudará a comprender de una mejor manera el porqué de su evolución. El capítulo tercero es un continuo del anterior y hace referencia a la etapa actual, momento en que se manifiestan, sin precedentes, las preocupaciones sobre la educación superior en el ámbito internacional y a escala global; surgiendo en respuesta a ello las conferencias mundiales de educación superior, que parten de la atención que la UNESCO hace ante las preocupaciones de las renovadas funciones y la forma de llevarlas a cabo; marcando con ello una agenda internacional para la universidad.

Capítulo 1

Preliminares y conceptos a precisar.

Este primer capítulo tiene la función y objetivo inicial de demarcar los términos, las ideas y los conceptos, que por recurrencia en el documento requieren ser precisados. Se da inicio con la demarcación de la idea de “universidad” y sus acepciones como institución de educación superior, que servirán de puntos de referencia. Después se hace lo propio y de manera similar con el término “*êthos*”, con la diferencia de que este término tiene la peculiaridad de referirse a las actividades -prácticas o acciones- que gestan el carácter e identidad de algo, como puede ser una institución u organización como la universitaria. En consecuencia, es relevante dar lugar a la explicación de la idea de los “bienes internos” ya que en una actividad social, como lo es la actividad universitaria, el *êthos* se constituye por los bienes internos que la institución persigue con el conjunto de sus actividades. Por ello resulta indispensable en este espacio una explicación de éstos. En último lugar, en este capítulo se desarrolla la idea inicial del concepto de “sociedad civil”, que nos servirá de referencia general mientras llegamos a los capítulos dedicados a ésta; porque se pretende visualizar y asociar a la universidad como parte de la estructura de la sociedad civil y viceversa.

1.1. Circunscribiendo el término de universidad.

El término de universidad, al que nos referimos en esta investigación, es el que se encuentra generalizado por la UNESCO como Institución de Educación Superior (IES). Pero existen otros términos que aluden a ella, dentro de los cuales hay matices de significado. Así encontramos que hay quien se refiere a la universidad como: Instituto de Estudios Terciarios (IET),¹ Educación Post-secundaria (EPS), Educación terciaria (ET) y, también,

¹ Existen detractores de este concepto, ya que lo consideran reduccionista, siendo un continuo de la educación secundaria o media, cuando en la institución universitaria se apela por la creación de conocimiento entonces esta característica la hace superior. Pero también es cierto que hay instituciones de educación superior que son exclusivos centros profesionales y no contribuyen en la creación del conocimiento.

como Estudios Superiores (ES)²; siendo este último el que reincide en el contexto internacional con su anglicismo “*Higher Education*”.

Por complemento, en este espacio incluimos la acepción de “universidad tradicional” ya que se recurre a este concepto en el desarrollo de la investigación y aparece como tal en parte de la literatura consultada. Este término no se refiere a la universidad medieval, sino a la que existió en el siglo XIX y hasta mediados del XX, como la universidad francesa y universidad humboldtiana. Durante mucho tiempo, el modelo francés y el modelo alemán respectivamente, se enarbolaron como las instituciones de educación superior más modernas y vanguardistas. Pero dejaron de ser los referentes después de la Segunda Guerra Mundial, recibiendo con ello el adjetivo de tradicional por algunos autores. Posteriormente, los modelos universitarios se diversificaron a consecuencia de la masificación y, con ello, el abanico de universidades comenzó a ampliarse, trayendo como consecuencia, otras acepciones más, como: “universidades empresariales”, que son fundadas por una organización empresarial para dar formación a futuros empleados y que posteriormente se podrían abrir al público en general; “universidades tecnológicas”, cuyo perfil de formación profesional está dirigido a la formación de profesionales en las áreas de las ingenierías y las tecnologías; “universidades corporativas”, parecidas a la empresariales pero de carácter exclusivo a la corporación; “universidades confesionales”, con arraigo conservador y de tradición católica en su mayoría, muchas de las cuales lograron trascender y mantenerse a través de la historia; grupo en las que también caben las creadas en la segunda mitad del siglo pasado bajo carácter confesional. Por añadidura, también se encuentran en esta diversidad, las “universidades abiertas”, cuyos formatos son flexibles y con programas denominados como no escolarizados dado que los estudiantes trazan la ruta curricular acorde a su tiempo; y, también, las “universidades virtuales”, cuya naturaleza es asincrónica y a distancia, no se requiere de clases presenciales y toda la comunicación es vía internet.

Por último, en este apartado es preciso considerar que existen un par de términos subordinados al de universidad, que aun cuando no la adjetivan, sí se enclavan dentro de un

² Existe algunas impresiones generales de que la idea de Educación Superior se subordina a la de Universidad, siendo de menor categoría, porque la primera alude a las instituciones que únicamente forman profesionales, y la segunda debido a que además fortalece la cultura y desarrollan investigación.

marco de percepción. Estos términos subordinados se utilizan para referirse a las universidades como: “organización universitaria o institución universitaria”. Tenemos, con ello, que hay quien contrasta y diferencia estos términos, señalando que las organizaciones, en contraste con las instituciones, surgen de procesos de auto-organización y no de una declaración formal por una autoridad, precisando que una declaración, cuando la respalda el poder, puede ser suficiente para producir una institución; pero que, en general, las organizaciones surgen de redes informales (Maturana y Varela, 1980 y 1987).

Bajo esta perspectiva se interpreta que el término “institución” se usa para dar nombre a las instancias de representatividad formal, con estatutos respaldados por una estructura jerárquica de poder, o lo que en su momento le da origen.³ Pero, dentro del ámbito de la educación superior y la literatura al respecto, en este documento se hace uso indistinto de las dos palabras para referirse a las universidades. Por ello la palabra universidad puede ser precedida por los apelativos de *institución u organización universitaria*, o bien, se puede hablar de *universidad como institución u organización*, independientemente de su reconocimiento formal o su acta constitutiva.

1.2. Distinción del término êthos.

“La palabra ética procede del griego *ethos*, que significaba originalmente morada, lugar en donde vivimos, pero posteriormente significó también carácter, el modo de ser que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida” (Cortina y Martínez, 2001: 21). Si la palabra ética tiene sus raíces en la palabra griega *ethos*⁴, se podría interpretar cierta sinonimia entre éstas; pero en este estudio no es necesariamente así. Êthos,⁵ en general, se define como ese conjunto de rasgos, hábitos, costumbres y modos de comportamiento que

³ En sus inicios, a la universidad se le otorgaba su institucionalidad y se le reconocía por el decreto real y/o la bula papal.

⁴ No resulta siempre sencillo explicar qué significa êthos, dado que en el vocabulario actual, es posible encontrar varios significados de ésta palabra.

⁵ Siguiendo también la referencia de Roger-Pol Droit. Êthos significaba inicialmente, el hábitat, el como una especie habitaba en el mundo, “êthos en griego antiguo, puede querer decir también el “carácter” de una persona, la forma en que ésta habita en el mundo en función de sus disposiciones naturales. Êthos significa también las “costumbres”, los modos de comportarse en una sociedad, en una época dada. Es decir, la manera en que tienen los hombres de vivir, las costumbres que observan, el tipo de reglas que siguen, las leyes a las que atienden. [...] la palabra êthos en sentido general hace alusión al comportamiento” (Droit, 2010: 13-14).

conforman el carácter de una persona o de una comunidad. Y ética se interpretará como esa parte de la filosofía que reflexiona sobre la moral. Así como hay dimensiones de la filosofía que tratan sobre la ciencia, la religión, la política, el arte o el derecho; la reflexión filosófica se ocupa de la moral (Cortina, 1996: 15-16). Por lo que cabe precisar la relación entre ética y moral, señalando la distinción que, siguiendo la anterior cita, expresa que Ética y moral se distinguen de la siguiente manera la moral forma parte de la vida cotidiana de las sociedades y la orienta de modo directo y no es atribuible a los filósofos; la ética orienta de manera indirecta y es un saber filosófico.⁶ La palabra ética y moral, en sus respectivos orígenes, griego (*éthos*) y latín (*moris*) significaron prácticamente lo mismo: carácter y costumbres. Ambas expresiones se refieren a un tipo de saber que orienta la forja de un buen carácter.

Entonces, por un lado, etimológicamente la palabra ética y moral significan lo mismo, por el otro, *êthos*⁷ y ética se encuentran más próximas por su origen griego. A sabiendas de que el universo que implica la idea de ética como filosofía moral es tan basto, hemos preferido no usar la expresión de *ética universitaria*, no porque no fuera válida o valiosa, sino porque podría existir el riesgo de que se interpretara como si de una “ética aplicada” se tratase. Ética aplicada conlleva la aplicación de las diversas teorías éticas, en este caso a la universidad; y, como ya es sabido, las teorías éticas son constructos filosóficos, generalmente dotados de un alto grado de sistematización, que intentan dar cuenta del fenómeno de la moralidad (Cortina y Martínez, 2001). Pero este trabajo opta por usar la idea de *êthos universitario*, en donde *êthos*, reconstruido con la información que antecede, nos dice que es el conjunto de fines -rasgos, hábitos, costumbres y comportamientos- que conforman las acciones individuales o grupales, acorde a las disposiciones naturales.

Cabe señalar también que la definición de *êthos* precede y es condición de la formulación de las normas, definidas éstas como expectativas recíprocas de comportamiento que nos permiten llevar adelante aquello que nos proponemos. Así estas regularidades contribuyen a

⁶“Mientras la moral tiene “apellidos” de la vida social, como moral cristiana, moral islámica, o moral socialista, la ética los tiene filosóficos, como aristotélica, estoica o kantiana”. Nota extraída de Cortina, (1996).

⁷ Aunque en castellano sólo se usa el acento agudo (´o tilde) como acento ortográfico o diacrítico, se precisará del uso del acento circunflejo (^) en la palabra *êthos* en este texto como criterio de inclusión de los acentos graves (è) y agudos (é) con los que aparece la palabra *ethos* escrita en diferentes textos, incluyendo también a quienes la escriben sin tilde y apelan al acento prosódico.

la creación de las costumbres que dan pauta a la estructuración de las actividades de las personas y sus organizaciones (Cortina, 2007: 20). Así entonces, complementando con los aportes de Cruz, debemos considerar que el *êthos* no es sólo una trama normativa, ni se constituye por la suma de normas únicamente. El *êthos* es también lo que estamos haciendo, unas prácticas, una formas reales y concretas de actividades compartidas de la vida común; por lo que podemos señalar que las normas, como auténticas reglas prácticas, sólo pueden surgir a partir de aquello en lo que consista el *êthos* (Cruz, 2006).

Ahora, el *êthos* como categoría de referencia para la universidad -*êthos* universitario-, requerirá de un acercamiento a las cuestiones de las que se ocupa la universidad y que constituyen ese grupo de acciones, prácticas o actividades que se convierten en sus responsabilidades y compromisos; las cuales van determinando y condicionando sus costumbres, su morar, su carácter, sus hábitos, sus comportamientos, sus rasgos y sus normas. De ellas se muestran en la tabla 1, de manera preliminar un conjunto de actividades y responsabilidades que constituyen la misión, funciones y metas. Como se mencionó en los antecedentes anteriormente señalados, Guillermo Hoyos menciona que la función principal del “*êthos* universitario” es reconstruir las redes y tejidos que le hagan reconocer su pertenencia y compromiso con la sociedad civil, en donde este mismo lleva de forma implícita una comunicación institucional para consigo misma, y de la misma forma para con la sociedad (Hoyos, 2003).

Señalado todo lo anterior respecto a las implicaciones que tiene el significado de la palabra *êthos*, además con la referencia que Hoyos plantea, y retomando lo dicho en los antecedentes de la presente investigación, la idea del “*êthos* universitario” estará compuesta por tres elementos, los cuales agrupan las actividades que son parte de los compromisos y responsabilidades de las instituciones de educación superior. Estos elementos son: la misión, funciones y metas, y en la tabla 1 se muestra una categorización general de las actividades que, a su vez, pueden ser parte compartida de los tres elementos. Cabe señalar también, que muchas de las actividades enlistadas en la tabla son preocupaciones manifiestas de instancias internacionales, que han dejado patente la preocupación de éstas en las Cumbres Mundiales de Educación Superior; de las cuales se abre un espacio para hablar de ellas en el capítulo tres.

Tabla 1.

Elementos y actividades constitutivas del *êthos* universitario.

Êthos Universitario	Elementos	Dirección	Actividades y responsabilidad actuales de la institución
	Misión	Compromiso reconocido públicamente para con la sociedad	Accountability/transparencia Análisis de las redes y autores Aprendizaje servicio Aseguramiento de la calidad Diálogo y formación ciudadana Diferenciación Docencia e investigación Relación con el entorno Equidad e igualdad de acceso
	Función	Categorizadas en: Social Política Cultural Económica Civil	Financiamiento Gobierno (Gestión universitaria) Gobernanza Inclusión o acceso democrático Innovación del conocimiento Institucionalidad (Credibilidad y pertinencia) Internacionalización Legislación Mercado laboral
	Metas	Todos los bienes internos que se busquen con cada una de las actividades y responsabilidades de la institución	Organización del trabajo académico Pluralidad ideológica Rankings y clasificaciones Responsabilidad Social Sustentabilidad y sostenibilidad Transferencia del conocimiento Tasas de retorno Transferencia del conocimiento

Fuente. Elaboración propia acorde al criterio de constitución de la idea de *êthos* universitario.

Este trabajo pretende ser un espacio de reflexión sobre el *êthos* universitario⁸ como estructura de la sociedad civil, cuando se tiene un espacio y un tiempo para reflexionar sobre ello, en una institución de características amplias y complejas como es la de la universidad. Es conveniente señalar que “a la hora de meditar sobre la ética de una institución es recomendable atender a los consejos de la tradición aristotélica que piensa en primer lugar en las actividades humanas y, en segundo lugar, en las instituciones

⁸ A la misión, funciones y metas de la universidad en conjunto se le denominará *êthos*, por estar centrado en las prácticas y/o actividades que le competen a dicha institución.

indispensables para mantener y prolongar las actividades” (Cortina, 2005).⁹ El sentido de las instituciones procede de sustentar esas actividades que componen la vida de los seres humanos. Así, las actividades propias de una institución formarán parte del carácter de la misma aun cuando los actores y los fines se diversifican tanto; como últimamente ha pasado con la institución universitaria. Así pues, el *êthos* encarnará la persecución de unos fines comunes y formas concretas de conseguirlos, y desde esos fines comunes quedan definidos los fines particulares que corresponden a la acción de cada uno de los participantes en ese *êthos* (Cruz, 2006).

1.3. El evolutiva idea de sociedad civil.

La idea sobre sociedad civil no se encuentra del todo consensuada. Su evolución con sus diferentes acepciones crean alrededor de la misma, varias interpretaciones; ya que es una idea que establece vínculos entre los diversos sectores de la sociedad -estado, mercado y organizaciones cívicas-. En la segunda parte de esta investigación, realizamos una reconstrucción sobre la evolución de la idea de sociedad civil con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión de la misma. Así también, para poder visualizar las relaciones que existen entre ésta y la universidad. Allí, como hallazgo, tendremos que el aporte que hace García-Marzá al concepto de sociedad civil es el más incluyente y el más vinculante a la naturaleza y complejidad con la que operan las instituciones de educación superior en la actualidad. García-Marzá señala que la sociedad civil es un “Ámbito de interacciones estructurado en torno a una red de asociaciones y organizaciones que, dentro del orden jurídico, son posibles gracias al libre acuerdo de todos los participantes, con el fin de alcanzar conjuntamente la satisfacción de determinado interés y la resolución consensual de posibles conflictos de acción (García-Marzá, 2004: 43). De forma preliminar, y sumado a lo ya señalado en los conceptos de universidad y *êthos* precisados con anterioridad, encontramos que la definición de sociedad civil antes señalada, es el principal referente en

⁹ Discurso de la Lección Inaugural y concesión del Doctorado *Scientiae et Honoris Causa* 2005 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Fundación Isabel Caces de Brown, Chile. Titulado “ La misión de la universidad: Educar para la ciudadanía del siglo XXI” por Adela Cortina Orts.

la presente investigación. De ella también se pretende evidenciar su evolución y relación con la universidad como parte de ese universo que crean como estructuras recíprocas.

Por otro lado, hay que hacer patente que la sociedad civil, como generadora de espacios de participación social, contribuye al fortalecimiento del tejido social; por lo que resulta ser el lugar idóneo para la solidaridad y los intereses comunes, en donde los mecanismos de operación y coordinación de la misma, contribuyen a la capitalización social por medio de los recursos morales en pro de un fomento y contribución a la forja de una ética cívica.

1.4. Actividades de la universidad, configuradoras de su *êthos*.

¿Cuál es la misión o misiones de la universidad? ¿Qué funciones realiza en, y para la sociedad? ¿Cuáles son las metas que persigue y le vienen dadas? ¿Qué actividades y prácticas constituyen normalmente su forma de ser y su carácter? ¿Qué factores determinan y condicionan a la universidad? ¿Qué características han vendido renovando su espíritu? Aun cuando este apartado no tiene el objetivo de responder a todas estas preguntas, ya que éstas permearán toda la investigación, resulta necesario ir las planteando con la intención de visualizar, en su conjunto, que las actividades que le competen a la institución son variadas y han ido aumentando en número y se han diversificado también conforme las sociedades se van desarrollando. Entonces hay que aclarar que la intención de este apartado es la de demarcar el referente de cómo la actividad en su conjunto de una institución como la universitaria, configura el carácter de ella misma; por lo que es pertinente conocer, también, cuál sería la estructura moral de una actividad social como la universitaria. Entonces, teniendo como base lo señalado anteriormente y sumando posteriormente la información del capítulo dos y tres, se podrá hacer una categorización sobre el conjunto de actividades que le competen en la actualidad a las instituciones de educación superior. Así, el final de esta primera parte de la investigación, tiene la finalidad de demarcar el contexto y evolución de ese *êthos* universitario; para, con ello, tener un marco de referencia de cuáles son las actividades que le vienen dadas en su misión, funciones y metas.

Las preguntas hechas al inicio de este apartado conducen a pensar y reflexionar sobre el mundo de posibilidades que implican la misión, funciones y metas, así como las exigencias

y responsabilidades que le corresponden a la universidad y que ella asume. Constituyen un marco de acciones y actividades que van configurando su forma de ser, funcionar, operar y existir, con lo que se puede visualizar de inicio que las tareas de la universidad serían tres: 1) el entrenamiento en la búsqueda de la verdad, generando hábitos de investigación; 2) la transmisión del saber a las generaciones siguientes, y 3) la discusión abierta y crítica en una comunidad de quienes aspiran a la verdad. Todo ello va generando ese carácter universitario, ese *êthos* (Ortega, 2004; Cortina, 2003b y Pérez-Díaz, 1996). Investigación, enseñanza y educación en la vida comunitaria serían, entonces, tres metas que circunscriben y van componiendo el carácter de la universidad.

El conocimiento se ha de considerar, en el caso de la institución universitaria, como guía principal del desarrollo y evolución, no sólo de ella misma si no de la sociedad en sí. Aun cuando en la actualidad hay más instituciones que trabajan con el conocimiento, sigue siendo la universidad la principal institución en donde se genera, divulga, distribuye, gestiona y transfiere. El marco de acción que está motivado por el conocimiento, hace que los elementos y factores que forman parte de su universo, sean diversos y complejos, así como las actividades implícitas en su acción. Retomando la visión general en la que la actividad universitaria configura su propio *êthos*, se recoge la siguiente idea como guía y reforzador del vínculo entre éste y las actividades que le son propias: “en la consideración de un *ethos*, se nos hacen presentes fines para la acción humana. Cada *ethos* encarna la persecución de un fin común y una forma concreta de perseguirlo, y desde este fin común quedan definidos los fines particulares que corresponden a la acción de cada uno de los participantes en ese *ethos*” (Cruz, 2006: 112). Con ello, el *êthos* universitario lo configurará: la misión o, para el bien común, las formas de alcanzarlo -acciones o actividades-, y, como se habla de un ente diverso y con muchos agentes o actores, se habrá de considerar que las acciones particulares, también forman parte del mismo.

Todas las actividades que estén dentro de la misión, funciones y metas de la universidad conllevan acciones en conjunto e individuales de los agentes que en ella interactúan, (Cortina, 2003b; Etxeberria, 2009). Una institución como la universitaria ha gozado casi siempre de buena reputación; existen pocas instituciones sociales a las que se les atribuyan mayores virtudes que a las de la educación superior. Se les considera entre las instituciones

más antiguas de la cultura occidental y suele verse en ellas el lugar donde cada época atesora y divulga el saber de su tiempo (Peña, 2008: 11). Con tan señalada experiencia en sabiduría y conocimiento, por lo regular se le legitima a priori casi siempre y se le justifican las atribuidas funciones sociales de ser un aliado en el desarrollo de las sociedades y en el fortalecimiento de la cultura individual y colectiva.

1.4.1. Bienes internos, constitutivos en las actividades de la universidad.

Teniendo por referencia la actividad social como la universitaria, se parte de que ésta, está compuesta por una diversidad de acciones, pero, vista en su generalidad en este apartado, se puede señalar que es una actividad basada en la colaboración; ya que participan en ella distintas personas dentro de la organización, con el objetivo de alcanzar las metas buscadas o atribuidas. Para el análisis de las actividades sociales, e ir abriendo al mismo tiempo la pauta para la proyección de la implicación moral que también lleva esta investigación; se revisa un análisis que se hace sobre las actividades sociales desde una estructura de la moralidad. Cortina señala que es recomendable utilizar el modelo que *MacIntyre* propone, en el que se sugiere aprovechar el concepto aristotélico de *praxis* -acción- que entiende por práctica de una actividad social cooperativa aquella que se caracteriza por tender a alcanzar unos *bienes* que son *internos* a ella misma y que ninguna otra puede proporcionar (Aristóteles, 2006). Estos bienes son los que le dan sentido, constituyen la racionalidad que le es propia y, a la vez, le prestan legitimidad social (Exteberría y Rodríguez, 2009: 41-42; Cortina, 2005: 155; 2003a: 32; 2003b: 43-44; Barnett, 2004: 40). Las actividades que le son propias a la universidad quedarán suscritas, como se han señalado, en su misión, sus funciones y sus metas.

Una vez ofrecidos los referentes mencionados sobre las actividades como configuradoras del *êthos* de una organización y el planteamiento general del párrafo anterior, ahora se profundiza más en la comprensión de este. Sabemos que las actividades de la universidad son actividades sociales, y que es importante retomar el concepto de práctica que *MacIntyre* reconstruye en su libro *Tras la virtud*, a partir del concepto aristotélico de *praxis*.

Por “práctica” entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras intente lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente. (MacIntyre, 2004 [1984]: 233)

Cada actividad social (política, economía, empresarial, de sanidad, docencia etc.) se dirige a un fin que no pueden dejar de proponerse quienes pertenecen a ella, porque justamente es ese fin el que le confiere un sentido y le legitima para desarrollarse en una sociedad determinada. Para acceder a ese fin es preciso desarrollar ciertos hábitos -buenos-, a los que se les llamará virtudes porque acercan o llevan a la meta esperada, pero también resulta indispensable encarar ciertos valores y orientarse por determinados principios. De esta forma la actividad o la acción persigue determinados fines o metas que se denominarán *bienes internos*.

Quien participa en una actividad o en un conjunto de actividades, como son las propias de una universidad, no puede proponerse una meta cualquiera, ya que éstas le vienen dadas y “es la que presta a su acción sentido y legitimidad social. De donde se sigue que dentro de este ámbito, como afirma Aristóteles, deliberemos sobre los medios, no sobre los fines o bienes últimos porque estos ya vienen dados” (Cortina, 2005: 155; 2003b: 44). Esto no significa que en el devenir del tiempo las metas no se hayan ido modulando o no se hayan matizado las formas de ejercerse. Tampoco anula que los bienes puedan transformarse a través del tiempo, dado que la actividad tiene su propia evolución (MacIntyre 2004 [1984]: 240-241). Con ello se pueden ir modificando las relaciones y vínculos entre la actividad, la institución y la persona, ya sea por la motivación de la mejora continua o la actualización; o bien porque el orden social le va presionando a ejercer renovadas funciones, y expandiendo con ello sus fines como resulta ser el caso de las instituciones de educación superior. En el caso de las responsabilidades de la educación superior y sus instituciones, se han ido modificando, desarrollando, incrementando y evolucionando. Por lo que también resulta importante saber la evolución de éstas en la historia, para conocer cuáles permanecen y a cuáles habrá que hacerles frente porque pierden el foco de la racionalidad propia de la misión que por naturaleza persigue.

Resulta conveniente dilucidar qué hábitos hay que ir incorporando para alcanzar los fines, qué actitudes han de ir apropiándose para realizar el bien interno, “habida cuenta de que nos encontramos en sociedades que han accedido al nivel post-covencional en el desarrollo de su conciencia moral.¹⁰ Porque alcanzar los bienes internos propios de una práctica exige a quienes participan en ella desarrollar determinados hábitos” (Cortina, 2005: 157), que se pueden llamar también virtudes y que deben proyectar la excelencia y dirigir hacia ella. Existe entonces, en un actividad social, el deber de identificar los bienes internos que persigue la actividad que corresponda, los principios que orientan moralmente la acción, los valores que se necesitan alcanzar y las virtudes que es importante cultivar para poder alcanzar esos bienes internos (Camps y Cortina, 2007: 451).

1.4.2. Legitimación de las actividades universitarias por sus bienes internos.

Los *bienes internos* son los que le dan sentido y legitimación a la actividad social. Sólo este tipo de bienes pueden proporcionar la aceptación social, pero así como hay bienes internos también existen por complemento y diferencia los *bienes externos*. Bajo esta dicotomía, hablar ahora de los bienes externos nos ayuda a terminar de entender lo anterior. El bien externo es el que se alcanza también dentro de una misma actividad, no es el tipo de bien que le da sentido a la actividad pero también se obtiene de su práctica. Estos bienes son comunes a la mayoría de las actividades, son bienes como el dinero, la fama, el prestigio, la reputación o el poder. Este tipo de bienes no definen las metas por la que una actividad cobra sentido, pero sí la puede afectar cuando las prioridades cambian; lo que significa que las actividades sociales legitimadas por la validez pública de sus bienes internos, al darle prioridad al bien externo, se corrompen.¹¹ Los bienes internos también son bienes públicos

¹⁰ Según la Teoría del desarrollo moral de Kohlberg, ésta cuenta con tres niveles, siendo el nivel post-covencional el subsecuente de los dos primeros, cada uno de estos niveles cuenta con dos estadios, los que corresponden al nivel señalado son el quinto y sexto, que señalan que: Lo correcto consiste en sostener los derechos, valores y contratos de una sociedad, además de que se asume guiarse por principios éticos universales que toda humanidad pueda seguir. Para información a mayor detalle: Kohlberg, L. *Essays on moral development*, Vol.1: The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice, Nueva York, Harper & Row, 1981, 409-412.

¹¹Corrupción, en el más amplio sentido de la palabra, significa “cambiar la naturaleza de una cosa volviéndola mala” privarle de la naturaleza que le es propia, pervirtiéndola. La corrupción de las actividades se produce cuando aquellos que participan de ellas no las aprecian en sí mismas porque no valoran el bien interno que en

que buscan su aceptación y legitimación en la sociedad. Entonces, cuando se sustituye la búsqueda de estos por el afán de obtener bienes externos a dicha práctica (Etxeberría y Rodríguez, 2009: 42; Cortina, 2005: 158; Martínez, 2000: 40), se está yendo en contra de su naturaleza, corrompiéndose para volver inmoral la actividad o el fin.

Al comparar entre sí los bienes internos y los externos, se encuentra que, cuando los sujetos que realizan unas actividades o prácticas -la universitaria en este caso,- compiten por los bienes externos, se encuentran con la ley de suma cero según señala, Etxeberría y Rodríguez (2009). Cuando alguien tiene más bienes externos -fama, reputación, dinero etc.-, menos queda para los demás, lo que trae consecuencias negativas; cuando se compete por los bienes internos, ya la competencia no es entre sujetos sino que va hacia la práctica de la excelencia en las actividades. Para prevenir las derivas moralmente perversas en el ejercicio de las prácticas, tanto a nivel personal como institucionalizado, en primer lugar se debe tener claro que los bienes externos en su justa medida son bienes auténticos también; segundo, los bienes internos no deben de estar subordinados a los externos o instrumentalizarse en función de éstos. MacIntyre define a partir de estos criterios lo que puede considerarse corrupción de la práctica, tanto en el nivel personal como en el institucional; tercero, lo ideal para la armonía es que los bienes externos se logren y se utilicen de modo tal que potencien los bienes internos (Etxeberría y Rodríguez, 2009: 42-44).

Cada actividad social cobra sentido moral en la búsqueda y logro de los bienes internos que le identifican y le legitiman. A la universidad en los últimos años se le ha incrementado su número de actividades y responsabilidades. Se puede tener como referente que por cada actividad o responsabilidad que se espera que la universidad realice devengará en un bien interno por alcanzar. Entre los bienes internos de la universidad en un sentido general se toman de inicio y, como ejemplo, unos defendidos por Peña (Peña, 2008: 11):

- Formar en capital humano avanzado.
- Desarrollar conocimiento por medio de la investigación.
- Revitalizar la cultura deliberativa propia de la democracia.

ellas se persigue, y las realizan exclusivamente por los bienes externos que por medio de ellas pueden conseguirse. Nota extraída del libro *Ciudadanos del mundo* (Cortina, 2005[1997]: 158-159).

- Contribuir a la cohesión social.
- Servir de canal meritocrático para los grupos ascendentes.
- Formar a las elites profesionales y políticas.

Con ello se levanta la crítica de si estas funciones son aspiraciones, descripciones fidedignas de su quehacer, recursos de legitimación de su existencia o simples expectativas. Muchas de las actividades universitarias tradicionalmente están en un discurso aspiracional y en las expectativas, pero no siempre se cumplen; sólo se validan *a priori* por ser parte de una institución tradicionalmente legitimada. El autor anteriormente citado hace mención de una condición que, al parecer, se repite en el discurso sobre la importancia de las universidades:

Cuando se las quiere reformar, las universidades erigen ese ideal¹² como si fuera un retrato de lo que ellas son. ¿Y quién querría modificar o cambiar tan excelsas instituciones? En cambio, cuando los grupos que las integran abogan por mayores recursos, esgrimen esos ideales como proyectos aspiracionales. ¿Acaso la sociedad no desea contar con instituciones de tamañas virtudes? (Peña, 2008: 12).

He aquí en donde radica parte de la legitimación *a priori* y el mayor problema a la hora de querer trabajar en políticas públicas para la universidad. Con lo que se refuerza también que, el *êthos* en la actividad universitaria: “determina el sentido de los elementos que lo componen y de los procederes de quienes lo forman, en cuanto agentes propios del mismo [...] es una articulación práctica de bienes, que da lugar a formas específicas de acción, es decir, a modos peculiares de integrar la prosecución de esos diversos bienes” (Cruz, 2006: 108).

Existen actividades que las universidades han apropiado, que han hecho suyas a consecuencia del arrastre de la racionalidad económica, o por la presión de expansión a nuevos órdenes mundiales que la llevan a modificar sus prioridades y a moverse más sobre la tendencia de los bienes externos, los cuales, por sí mismos, no son malos, lo inmoral se produce cuando se actúa únicamente en función de ellos.

¹² Lista de bienes internos señalados a manera de ejemplo en las viñetas anteriores.

Otro de los acercamientos que se pretende realizar en la presente, es conocer, lo más cerca posible, las actividades que ahora forman parte de las preocupaciones y ocupaciones de las instituciones de educación superior. Cómo han venido evolucionando en la historia algunas de ellas y cómo fue que le devengaron otras más. Las actividades de las instituciones de educación superior deben cobrar el sentido que precisan los bienes que persiguen para su legitimación. Estos bienes internos apelan a un *êthos* universitario que se jacta de estar en la búsqueda del bien común y, por ende, de una moralidad irreprochable que supere las expectativas de los discursos para verse traducido en buenas prácticas.

1.4.3. La universidad como institución moral.

Definitivamente la ética la realizan y experimentan las personas. De hecho las personas son los sujetos responsables de ésta, y como las personas son seres sociales que se han agrupado de muchas maneras -lo que hace que la forma de realizar y experimentar la ética se diversifique por medio de las instituciones-, así las personas pueden llamarse y constituirse como sujetos colectivos organizados. Las universidades como organizaciones o instituciones de amplia influencia se muestran como entidades que persiguen metas específicas que, a su vez, se guían por valores, con lo que, no sólo reflejan dichos valores en su entramado institucional, sino que los llevan más allá de sus espacios internos. (Etxeberría y Rodríguez, 2004: 18). La universidad es una institución moral donde la noción misma es sinónimo de universalidad. Como tal, en la universidad convergen muchos constructos sobre las ideas de conocimiento, comunicación, comprensión, apertura, crítica y libertad. Cada uno de estos conceptos encierra parte de su carácter (Barnett, 2004: 40). Pero la universidad no es una simple organización o una corporación. Como estructura social, sus funciones son mucho más complejas -como ya se señaló con MacIntyre- (MacIntyre, 1985). Las universidades tienen sus propios bienes internos, que requieren ciertas virtudes para su posibilidad, por lo que, las actividades que se realizan para obtener los bienes le dan el carácter moral a la institución universitaria.

Podría decirse incluso que la universidad es una de esas instituciones a las que la ética es inherente en su constitución y definición. Las universidades de cualquier tipo, deben tener

vocación ante la llamada a configurarse desde el aliento moral, lo que hace que su respuesta negativa a este reto deba ser vista como contradicción a su propia naturaleza (Etxeberría y Rodríguez, 2009: 20). Si la universidad goza generalmente de una clara orientación ética, exigirá para sí misma, aunque no de manera declarada, que ésta y sus integrantes actúen acorde a ello. No sólo se trata de tener un programa de formación en ética para autodenominarse institución moral, tendrá que actuar conforme a su función formativa y operativa dada su naturaleza; ya que si existe una contradicción entre sus estructuras respecto a la ética y en sus iniciativas de fomento educativo de ésta, habría una incoherencia en lo primero y sería dañina en lo segundo. No es exagerado afirmar, entonces, que si hay alguna institución idealista en el sentido filosófico de esa expresión, es decir, una institución cuya fisonomía dependa en alto grado de la idea que para sí misma trata de realizar, esa es la universidad. No es difícil comprender por qué en la universidad “florece la más clara conciencia de la época” (Jaspers, 1959: 392), y si ella aspira a tomar conciencia de todo, ¿cómo iba a estar ignorante de sí misma? (Peña, 2008: 24).

La universidad, como la más clara conciencia de la época, en la medida en que salvaguarda el saber de su tiempo y examina, a la vez, las condiciones de su posibilidad, pervive hasta mediados del siglo XX. La muestra más clara de esto la señala Jaspers, quien, en la segunda postguerra mundial, reflexiona de nuevo sobre la índole de la universidad y su vinculación incondicional con la ciencia (Jaspers, 1959: 392 y Ortega, 1936: 60 y ss). No cabe duda entonces de que la universidad reclama para sí un lugar incondicional, un momento más allá de toda determinación desde el cual buscar la verdad y reafirmar, incluso, el sentido de búsqueda (Peña, 2008: 35; Derrida, 2002: 9-10). Desde sus orígenes medievales, la universidad ha tenido la función de proveer formación para las profesiones. Sin embargo, esta función toma una nueva dimensión desde que se presentaron los primeros fenómenos de masificación y más aún, cuando estos ya fueron de mayor impacto, desde mediados del siglo XX. El crecimiento exponencial de la formación superior reclutó a muchos estudiantes que, esperanzados en la preparación para un mejor devenir profesional, volteó a ver a la universidad como la alternativa de sus propias garantías de desarrollo profesional. La expansión de la educación superior no se ha detenido y las reformulaciones de su influencia moral se han ido diversificando y, en ocasiones, diluyendo en el compromiso social de ésta.

La universidad se encuentra ante el peligro inminente de ser arrastrada a las racionalidades de los nuevos órdenes mundiales. Sus actividades se han ido modificando por las coerciones que implican las racionalidades vigentes -adecuarse o morir-. Como ejemplo, tenemos que la universidad puede apelar a fondos privados desde la industria, lo cual impacta en la visión de la propia educación y el compromiso social, moral y económico. Se empieza a mover acorde a los intereses de quien le apoya. La educación superior, por lo tanto, está modificando la racionalidad que le legitima por sus bienes internos y se mueve ahora también prioritariamente en la línea de los bienes externos. Aun cuando mucho del financiamiento ahora es privado y la lógica de operación y gobierno sea más efectiva bajo estos esquemas, todavía hay lugares donde la mayoría del financiamiento corre a cargo del Estado, o bien, en una mezcla, dados los intereses económicos dominantes de la economía de mercado (Barnett, 1990: 66). Entonces, el compromiso social de la universidad ante el comportamiento y formación moral, corre riesgos de adelgazamiento, lo que Jaspers ha denominado sustancia, la cual está en peligro de perderse. La lucha entre el espíritu de la ciencia y las exigencias cambiantes de la sociedad lleva, primero, a la materialización de la idea en formas históricas únicas, y luego, de nuevo a la sujeción de su espíritu. Por eso se suceden épocas estériles y épocas de florecimiento en el desarrollo de la universidad (Jaspers, 1959).

La filosofía originada en la universidad (desde Kant a Hegel) marcó durante épocas toda la cultura, y elevó por doquier a todas las profesiones académicas. El médico y el profesor, el funcionario y el pastor de almas, eran conscientes del sentido de su hacer y comprendían su vida como integrada a una concepción del mundo. Desde entonces, el prestigio de las universidades ha disminuido enormemente por distintas causas: primero, por la general desaparición de todo prestigio de origen espiritual, a la vez que las universidades mismas ya no mostraban esa alta espiritualidad; después, porque -a pesar de numerosos descubrimientos científicos- las universidades ya no guiaban la concepción del mundo ni expresaban los movimientos de la época y, además, porque las universidades se habían entregado de tal forma al estado que habían perdido muy visiblemente la actitud moral entre los profesores (Jaspers, 2013 [1946]: 196-197).

La universidad impacta en el espíritu de su tiempo, dicho de una forma, pero también impacta en la cultura, dicho de otra, a través de los compromisos para con la sociedad. La

idea de cultura fue acuñada en el tercer cuarto del siglo XVIII como un modo abreviado de referirse a la gestión del pensamiento y comportamientos humanos (Bauman, 2010: 73). Pero también nos encontramos con que la cultura no es la ciencia, sino el sistema vital de las ideas de cada tiempo (Ortega y Gasset, 2005), por lo que la universidad, como institución moral lleva, en sí, el compromiso del fortalecimiento de la cultura o espíritu acorde a la capacidad de respuesta de las necesidades sociales. “El carácter (êthos) de las personas y las instituciones se hace adquiriendo determinados hábitos, el êthos universitario es el de la búsqueda irrenunciable de la verdad, la transmisión del saber y la discusión abierta, crítica y libre sobre cualesquiera temas” (Cortina 2003b: 53).

Capítulo 2

Reconstrucción histórica del *êthos* universitario.

Todas las actividades circunscritas en la misión, función y metas de la universidad, se han venido ampliando y diversificando con el devenir del tiempo, con ello, la universidad se encuentra ante un número creciente de tensiones; tanto internas, con los grupos y las personas que la conforman; como externas, con la sociedad que le influye y le circunscribe. Como se han ido ampliando y diversificado la misión, las funciones y las metas de la institución, y el *êthos* universitario existe en correspondencia al conjunto de actividades, hábitos y responsabilidades de la universidad inmersas en éstas, entonces: al mismo tiempo se es causa y consecuencia de las actividades que la institución realiza, por lo que resulta pertinente reconstruir en una línea de tiempo para comprender mejor la realidad actual de dicha institución; el cómo la universidad y los elementos que constituyen su *êthos* han ido evolucionado siempre da pautas para un mejor entendimiento de por qué ahora se tiene lo que se tiene. Con ello, también se conoce el antecedente de sus funciones y su evolución, cuáles de éstas persisten, cuáles no y cuáles siguen evolucionando o se encuentran amenazadas de desaparecer.

Las diferentes percepciones de vida que se han manifestado a través de la historia de las civilizaciones y su cultura se deben muchas veces a razones de dominación, comercio, adopción, apropiación o conquista entre las civilizaciones, habiendo influencia entre unas culturas y otras, creando similitudes y diferencia entre sociedades e ideologías. Así la universidad, desde su nacimiento, se ha convertido en un espejo social, ya que es una de las instituciones que refleja la cultura de su tiempo y la evolución a través de él. El conocimiento siempre ha estado en constante evolución, siendo éste la columna vertebral y razón primaria de la existencia de las universidades. Si bien el conocimiento evoluciona constantemente, también ha experimentado momentos de cambios radicales; al grado que su impacto ha modificado el orden social. Son justamente algunos de estos momentos de la historia los que se usan de referente y guía en este capítulo, para extraer información que ayude a dilucidar la evolución de ese *êthos* universitario. Primero, el nacimiento de la

universidad entre el siglo XI y XIII; luego, el Renacimiento entre el siglo XIV y XVI; posteriormente, la Ilustración con sus revoluciones ideológicas y científicas que trae como consecuencia en el siglo XIX renovados modelos de universidad. Para con ello visualizar y entender situaciones más recientes como el fenómeno de masificación y las crisis universitarias que impactaron de sobremanera las funciones de la universidad a finales del XX. La universidad como gestora y transmisora del conocimiento, evoluciona conforme avanza el desarrollo del mismo, ampliando con ello sus marcos de acción, de compromiso y responsabilidad, y por ende, el marco de referencia sobre su *êthos*.

2.1. Evolución de la actividad universitaria y su *êthos* a través del tiempo.

Antes de la existencia de *universitas scholarium* y *universitas magistrorum*, -nombres con los que se fue formalizando a la institución de educación superior en el siglo XIV-, existieron las academias, los liceos, las escuelas catedráticas, los gremios de producción y comercio, las cofradías de oficios etc., todos ellos fueron antecesores y al mismo tiempo referencias previas de las organizaciones, instituciones e instancias que configurarían lo que hoy conocemos como universidad. Previamente a la era medieval, durante las conquistas de Carlomagno y las invasiones bárbaras, muchas de las escuelas existentes se movilizaron para refugiarse en los monasterios, desarrollándose y evolucionando en el interior de éstos centros. Terminando su periodo de protección en el siglo XI, después del hundimiento del Imperio Carolingio,¹³ se construye la sociedad feudal, las escuelas salen de los monasterios y se van a las ciudades (Monit, 1991: 10-11). Por otro lado, se encuentran antecedentes sobre educación: en la academia de Platón, el liceo de Aristóteles, la biblioteca de Alejandría y el Ateneo de Roma. Willis Rudy en su libro *The Universities of Europe, 1100-1914*, plantea que, además, se encuentran datos que revelan estructuras de educación superior en Egipto y Babilonia, así como la expansión de éstas con el Imperio Bizantino, en donde se reconoce la función del Islam en la difusión académica por algunas zonas del mediterráneo en los siglos VII y VIII, como los centros musulmanes en Córdoba, España o

¹³Las primeras universidades, cuyos antecedentes se internan por los meandros del Imperio Carolingio y la sociedad feudal, surgen de escuelas preexistentes, de carácter eclesiástico en su mayoría, o bien de profesores que, como los abogados boloñeses de derecho civil romano, recibían en sus casas a estudiantes que, por un precio, obtenían instrucción en la leyes y la retórica jurídica (Pedersen, 1997: cap. 5).

Bagdad en Mesopotamia; que rápidamente absorbieron mucho del aprendizaje greco-romano y aprovecharon extensivamente hasta el siglo XI (Rudy, 1984: 14). Pero como hay más información y precisión sobre el desarrollo de la universidad en el mundo occidental, la referencia constante que se utiliza es justo ésta, que a su vez es la que se tendrá de referencia en nuestro texto.

2.1.1. Êthos universitario primigenio, de su eclosión al siglo XIV.

La universidad no nace con este nombre y no tenía todas las funciones que ahora se le atribuyen, tampoco contaba con una configuración exclusiva que la formalizará como una institución de estudios superiores, al menos en sus inicios. El término *universitas*, tuvo uso exclusivo para la comunidad académica de -profesores y alumnos- hasta finales del siglo XIV, pero el origen de la universidad data de doscientos años atrás; por ello las nacientes instituciones académicas, estimuladas por el quehacer del conocimiento en estos dos siglos irían sistematizando poco a poco sus experiencias formativas, marcando con ello una reinvenición del orden académico y el desarrollo formal de las profesiones (Haskins, 1971). En su fundación estas instituciones se configuraron de dos formas básicamente: una llamada *studium generale*¹⁴, que a su vez funcionaba de dos formas, acorde a los privilegios otorgados por las autoridades monárquicas y eclesiales. “El privilegio de *jus ubique docendi* caracterizaba al estudio general al conferir un valor internacional a su enseñanza y el *Studium respectu regni*, cuyas enseñanzas tenían validez de carácter local.” (Porta, 1998: 30). Por otra parte los gremios también gestaron otra configuración de universidad, estos gremios eran asociaciones, como lo que ahora se le denomina *sociedad civil*, noción que todavía no existía como tal en ese tiempo, aunque sí se puede conjeturar que ya existían comportamientos sociales de tales características; en estas asociaciones se reunían los agremiados, por lo regular, del mismo origen geográfico y por área de interés; se otorgaban estatutos, contrataban profesores y se establecían las enseñanzas. A estas corporaciones de inicio se les nombró *naciones*, y posteriormente *universitas scholarium*, éstas, como las

¹⁴ Donde el término más importante es el de *generale*, que identificaba, precisamente, a las escuelas que recibían estudiantes de diversas partes de Europa (Rashdall 1997: vol. 1: 6; Pendersen 1997: 133).

primeras gozaban de los privilegios de la *licencia docendi*¹⁵ (Mondolfo, 1966: 10); y eran asociaciones encabezadas principalmente por un grupo de estudiantes.

2.1.2. Misión, funciones y metas.

La misión de la universidad tiene su raíz en el conocimiento, convirtiéndose éste en el eje rector de su evolución, la misión primigenia radicó en la transmisión del saber establecido, lo que se conocía hasta entonces con la idiosincrasia del momento que se vivía; constituyendo con ello su función principal y configurando con ello parte de lo que era su *êthos*. Pero no sólo fue esto, hay que destacar que la creación de la universidad medieval tuvo elementos originales que no se había presentado antes, ni en las organizaciones académicas que le precedieron, ni en las de ámbito religioso. Esa característica original y particular la componía: por un lado, la corporatividad con la que fue creada,¹⁶ característica identificada y correspondiente más de los gremios y cofradías; por otro lado, la búsqueda de operatividad autónoma y su universalidad. Estos elementos le fueron dando identidad a la institución universitaria, “estas primeras universidades tuvieron en común por encima de las diversidades de sus instituciones, el ser organismos autónomos de naturaleza corporativa” (Verger, 1999: 71-72). Estos elementos expresan e identifican, el cómo se fue constituyendo peculiarmente el carácter de la universidad, aun cuando en la Edad Media no existía el concepto de sociedad civil, -ya que ésta es una idea del pensamiento ilustrado de siglos delante-; se puede conjeturar que ya se dibujaban comportamientos sociales que rebasaban la norma y contribuían a regenerar o modificar el orden social de lo que en aquel entonces se tenía conformado¹⁷.

¹⁵ Inicialmente la *licencia docendi* era el reconocimiento formal que se le otorgaba a una organización para enseñar.

¹⁶ Fue creada bajo estructuras de asociacionismo que partieron de los intereses y organización de la sociedad.

¹⁷ Aun cuando en este momento tardará en llegar la modernidad y el pensamiento ilustrado, a la universidad se le conocerá siglos después como una de las instituciones que forman parte de la denominada sociedad civil, siendo al parecer, ella misma la que eclosionó esta forma de ser aún sin existir la idea oficialmente. Por lo que podemos adelantar que las universidades se constituyeron bajo características básicas de lo que hoy conocemos como sociedad civil, como una asociación con fines y metas comunes, organizada inicialmente por la voluntad de los que en ella participan y para el bien propio y común de los que se organizan y por sus funciones, para el bien de la sociedad.

Aun cuando en las asociaciones universitarias medievales (*Studium*¹⁸ *generale*, *Studium respectu regni*, *Universitas scholarum*, *Universitas magistrorum*, etc.), no se investigaba formalmente, la investigación se atendía por algún interés particular pero formalmente no era una actividad atribuida al esquema de funciones de la universidad por lo que no se desarrollaba la ciencia de esta manera. Su función académica consistía en la trasmisión del conocimiento ya establecido y en la promoción del pensamiento y cultura de la época, por ello y su configuración en la sociedad, llegó a ser la institución más representativa de la época. Hasta el siglo XIV la universidad tenía como misión y función principal, la de formar a los profesionales de su época acorde a lo que demandaba la sociedad de su tiempo; en donde se precisaban: teólogos, médicos y juristas. En su origen, algunas universidades tuvieron cierta predilección en cuanto a su perfil formativo, la de Bolonia por ejemplo, enseñó sólo derecho y la de París comenzó con artes menores¹⁹ (Iyanga, 2000: 79). En el modelo boloñés los estudiantes se organizaban como corporación estudiantil, lo que significaba que la organización y gestión de las universidades eran responsabilidad de los estudiantes, total o parcialmente (Cobban, 1975: cap. III y IV), la mayoría de los *studium generale* meridionales adoptaron este esquema. Por complementariedad en los *studium* que seguían el modelo parisino, la corporación estaba gobernada por los profesores, siendo el modelo que inspiró a las universidades nórdicas e inglesas. Con el tiempo los dos tipos de corporaciones fueron creciendo, se fueron unificando y homogenizando en la parte formativa de las profesiones de la época; creando con ello una estructura formal y estructurada de formación académica que traspasaba las fronteras y los reinos; es aquí donde las cosas empiezan a modificarse un poco en cuanto a la visualización de estas instituciones.

Por otra parte, la función y responsabilidad de extenderse a otros lugares también formó parte de la misión primigenia de la universidad, dándose al mismo tiempo algunas características de búsqueda de autonomía. Las corporaciones de docentes *-universitas*

¹⁸ La palabra *Studium* era el estatuto que se le otorgaba a la asociación conformada como un ayuntamiento.

¹⁹ Los términos *studium generale* y *universitas* se usaron en París y Bolonia, sin implicar necesariamente una enseñanza de todas las materias. Porque París comenzó por las artes y especialmente el trivium, para enseguida establecer tres nuevas disciplinas (teología, derecho y medicina), y Bolonia enseñó en sus orígenes, únicamente derecho, si bien debió añadir más tarde las artes liberales. Para mayor información en Iyanga, A. (2000) *Historia de la Universidad Europea*.

magistrorum-, formaban a otros docentes, asegurando con ello su continuidad, ejerciendo la *licencia docendi* no sólo en las universidades ya creadas, sino también en la de reciente creación, propagándose así las instituciones por toda Europa. Después de las primeras: Bolonia, París, Oxford y Palencia, surgieron las de Salamanca, Toulouse, Montpellier, Padua, Nápoles, Salerno, Cambridge, Sevilla y Lisboa entre otras más. Por estas razones en los mismos gremios de profesores y alumnos se facilitaba el proceso de migración de grupos desde la ciudad en la que estaban enseñando o aprendiendo, hacia otros lugares para crear otra nueva universidad. Ejemplo de ello fue la Universidad de Oxford que surge por una trasmigración de la Universidad de París, y Cambridge de la de Oxford sucesivamente (Mondolfo, 1966: 22).

La organización gremial tenía como fin, velar por los intereses de los agremiados, siendo este un rol transferido también a las organizaciones universitarias que se habían gestado por medio de los gremios; pero el cuidado de los intereses no sólo era para los agremiados del lugar, sino también de los foráneos que resultaban ser más vulnerables frente a la administración de la comuna, burgo o ciudad. De ésta última buscaban conseguir inmunidades y privilegios, así como protección también por parte de las autoridades papales y monárquicas contra la posibilidad de tentativa de la comuna hacia los agremiados, siendo éstos profesores o alumnos; limitando o anulando privilegios concedidos como el pago de impuestos, o el beneficio de la jurisdicción interna propia de la universidad (Iyanga, 2000: 243), lo que a su vez también nutría las condiciones de autonomía. Al mismo tiempo que buscaban el apoyo y respaldo de ambas instancias, las universidades iban afirmando su identidad y derechos en las ciudades donde se fundaban, dentro de las cuales surgieron algunas confrontaciones entre los lugareños y los estudiantes (Schwinges 1992: cap.7; Cobban 1975: cap.VIII), así como también con algunas representaciones de las estructuras de poder como, por ejemplo: el ayuntamiento, pero al estar constituidos bajo principios de autonomía no tenía que depender de él, lo cual podía no sólo generar sino reforzar el conflicto.

Mientras las universidades conseguían gobernarse a sí mismas, fuese por el poder interno radicado en los estudiantes o en los profesores, o en ambos; se concreta la principal diferencia de esta institución académica con las que le antecedieron, emergiendo como una

respublica litteraria, una comunidad autogobernada (Gieysztor, 1992: 119-129). Así avanzando el siglo XIII se encuentran referencias indistintamente a: *universitas scholarium* -de estudiantes-, *universitas magistrorum* -de maestros o profesores-, *universitas scholarium et magistrorum* -de maestros y estudiantes- y *universitas studii* -corporación de estudios- (Rashdall 1997: 5; Rüegg 1992: 8). Y como sostiene Cobban, a finales del siglo XIII principios del XIV, no había consenso respecto a cómo se constituía un *studium generale*, ni había una precisión legal de su existir; pero lo que sí es posible reafirmar, es que sus rasgos comunes eran: los de una corporación u organización de tipo gremial autogobernada que reunía a profesores y estudiantes.

La autonomía era una cualidad que se iba incrementando conforme se iba conquistando, “las universidades adquieren su autonomía luchando tanto con los poderes eclesiásticos como contra los poderes laicos” (Le Goff, 2008: 76-81), mediando la libertad de enseñanza ante el monopolio de enseñar del que gozaba la iglesia, así como confrontar también al poder secular; reyes, emperadores o funcionarios reales, que buscaban legitimar su poder con el conocimiento a favor de sus pretensiones políticas. Con estas estrategias de expansión y crecimiento, sumadas a las de su autonomía con el beneficio del saber y del conocimiento, la universidad fue apareciendo en distintos puntos de Europa. Llegando el siglo XIV, eran más de treinta instituciones las que ya se habían fundado, teniendo presencia además ahora, en ciudades como Orleáns, Perpiñan, Roma, Florencia, Pisa, Coimbra, Valladolid, Lérida, Huesca, Praga, Viena, Heidelberg y Colonia; habiendo duplicando hacia el siglo XV las más de cuarenta universidades.

2.1.3. Organización, método y enseñanza.

En la actualidad la universidad sigue manteniendo los siguientes tres elementos pero ahora reformulados de manera más compleja, la organización llamada también *gobierno*, el método denominado *modelo educativo* y la enseñanza, *curriculum o malla curricular*. Pero las bases vienen justamente del proceso de consolidación de la institución de aquel tiempo, que en el crecimiento de éstas, los elementos señalados se fueron reconfigurando. Se dividió el trabajo intelectual por disciplinas del conocimiento, con ello la universidad se

organizó académicamente en núcleos llamados facultades, nombre otorgado al grupo de profesores y estudiantes dedicados a una rama del saber. Las facultades representaban las divisiones de la corporación según las asignaturas tratadas por las profesiones que se iban consolidando, así encontramos en su primera estructura organizacional académica cuatro facultades: la de Artes Liberales, la de Teología, la de Jurisprudencia y la de Medicina. Al conjunto de profesores de una misma disciplina se les organizó en su respectiva facultad haciéndose cargo del funcionamiento de la enseñanza, las evaluaciones, la concesión de grados y el reclutamiento de maestros. “La facultad de Artes Liberales tenía el alumnado más numeroso, era de mayor influencia, transmitía cierta educación no profesional y servía de pórtico a las otras tres facultades que eran de marcado carácter profesional, y paralelo con la introducción del pensamiento aristotélico en el occidente latino” (Iyanga, 2000: 44-45); con ello se expandieron al grado de ser auténticos centros de estudios de filosofía, siendo anteriormente escuelas que ofrecían una preparación básica en el *Trivium* y el *Quadrivium*²⁰.

Académicamente los grados otorgados eran jerárquicos y marcaban pautas de crecimiento académico: Bachiller, Licencia *docendi* y Magíster o Doctor. La palabra *bachiller* fue resignificada, anteriormente era el nombre que se le daba a la categoría intermedia entre el escudero y el caballero pero a finales del siglo XIV, el término es utilizado formalmente en el ámbito educativo. A este grado se optaba tras aprobar un examen y sostener una tesis de los estudios cursados en los tres años en la facultad menor o de artes, la cual los alumnos iniciaban al cumplir los 15 años, para posteriormente ser requisito de acceso a una facultad mayor (Iyanga, 2000: 46). Para el grado de *Licencia docendi* eran tres años más de estudio,

²⁰ Ambos ciclos, el *trivium* y el *quadrivium*, no se distinguían sólo por el número de disciplinas que ellos incluían, sino también por la naturaleza misma de las disciplinas. El *trivium* intentaba instruir a la mente sobre la mente misma, es decir enseñar las leyes a las que la mente obedece cuando piensa y cuando se expresa a sí misma y las reglas que debe seguir para poder pensar y expresarse correctamente. Así la gramática, la retórica y la dialéctica trataban con las formas generales del razonamiento, con las abstracciones hechas al ser aplicadas a los objetos, o quizás con algo aún más formal que el pensamiento: el lenguaje. El *quadrivium*, por el contrario, consistía de una serie de ramas del aprendizaje relacionadas con los objetos. Su función era lograr el entendimiento de la realidad externa y de las leyes que los gobiernan (las leyes de los números, del espacio, las estrellas, de los sonidos) En resumen, el *trivium* estaba orientado hacia la modelación de la mente humana, mientras que el *quadrivium* estaba orientado hacia los objetos del mundo real, proveyendo a la inteligencia de nuevos elementos. Citado en Siebzechner, B. *La universidad Americana y la Ilustración*, Colecciones Mafre, (1994: 102-103). Además de mayor profundización en: (Leff, 1992 y North, 1992).

que no suponía la terminación de estos, pues el grado que le seguía era el de Magíster o Doctor²¹, grados que formalmente coronaban los estudios, además de que con este grado se entraba a formar parte de la corporación universitaria con los derechos propios de la institución.

De esta manera se estructuró la formación de los profesionales, tanto de los sacerdotes, los juristas y los médicos. Aun cuando la estructura de las facultades en la universidad fue progresiva, primero se consolidó la facultad de teología y leyes y posteriormente la de medicina y artes (Penderson, 1997: 192). Por creencias y costumbres, se necesitaban de estas profesiones, ya que el hombre requería de los servicios y atención de estos profesionales. La formación en estas profesiones fue prioritaria a otras y permaneció la estructura formativa en aras de la ilustración.

Para las facultades superiores tendría que regir entonces, según la razón, el orden habitualmente adoptado, es decir, en primer término, la Facultad de Teología, después la Facultad de Derecho y, por último, la Facultad de Medicina. En cambio, según el instinto natural, el médico sería más importante para el hombre, pues es él quien le conserva la vida; después le seguiría, en primer término, el jurista que le promete asegurar su propiedad contingente, y sólo por último (casi cuando se está por morir), por más que se trate de la felicidad eterna, se buscaría al sacerdote (Kant, 2004 [1789]: 26).

La universidad fue consolidando su organización y su cuerpo de gobierno, partiendo como se ha señalado: como una estructura asociativa y/o corporativa, donde lo peculiarmente importante de dicha estructura fue la búsqueda de la mayor autonomía posible como política de operación. La universidad desde sus inicios expresó la voluntad de un ejercicio autónomo en sus prácticas y actividades, pedía este privilegio a las autoridades eclesiales y monárquicas, mismas de las que de cierta forma dependía. “A la universidad se le reconocía un magisterio doctrinal, muchas veces al servicio y finalidades del propio papado, lo que no dejaba de ser ya una condicionante, o la primera limitación a la autonomía en este tiempo” (Porta, 1998: 32). Sumando además que la universidad en su interior tenía su propio régimen o gobierno, tanto en el aspecto académico como en el jurídico y el administrativo.

²¹ Los grados de Magister y Doctor, evidenciaban que la persona tenía la capacidad para enseñar de manera independiente en la propia o en otra universidad.

Independientemente de la mucha o poca autonomía, la universidad se convertiría en una autoridad intelectual y cultural formal en toda Europa.

El mundo medieval era un mundo unificado por la iglesia católica, intelectualmente estaba representado por el pensamiento cristiano, con este respaldo y el de los monarcas la universidad se convierte en la institución propia de este tiempo en donde, los maestros y los estudiantes logran, consolidar en las universidades un carácter supranacional, lo que significaba: que tanto los profesores como los estudiantes podían tener movilidad entre las universidades existentes, además de agruparse por naciones según el origen de los estudiantes. El latín era la lengua oficial de la enseñanza, que además unificaba no sólo la operatividad de las universidades, sino las interrelaciones entre éstas y el saber. Los grados tenían validez para todas las naciones integradas en la cristiandad y los métodos de enseñanza eran muy semejantes, al igual que los contenidos.

Las universidades operaban de manera similar, el rector era el que gobernaba la universidad y se elegía periódicamente, él se encargaba de la administración; en la universidad de París el rector era el representante de los maestros de la facultad de artes. Como esta facultad era la más numerosa, se convertía él, en el personaje de mayor influencia y mayor autoridad. Era elegido por los jefes de las naciones y tenía responsabilidad jurídica y administrativa (Pendersen 1997: 201; Costabell, 1986: 131). En la universidad Inglesa los rectores eran los representantes de las naciones, elegidos por los profesores y el canciller, que era quien dirigía personalmente la universidad; el canciller en la universidad de París no formaba parte formalmente de la universidad, pero tenía poder sobre ella como representante del obispo. En la universidad de Bolonia era similar, pero en Oxford el canciller era al mismo tiempo, un delegado de la Iglesia y un representante de la universidad, con poder como el rector de la universidad de París. Por su parte los decanos presidían las reuniones de las facultades, en Oxford, el decano era el jefe de los Colegios y en París, era el nombramiento para el más anciano de los docentes. Los procuradores en las universidades de París y Oxford eran representantes de las naciones, encargados de tareas administrativas, financieras y consultivas; en la universidad de Bolonia se les llamaba consiliarios a quienes tenían funciones similares (Iyanga, 2000: 10-44). Además las comunidades de alumnos, agrupados en naciones elegían a sus delegados, quienes se encargaban de las relaciones con

las autoridades de la comuna o ciudad. El Bedel era un funcionario sin ocupaciones didácticas pero apoyaba y estaba al servicio de los profesores y las naciones, Ver tabla 2 para contextualizar de manera global lo señalado.

El método didáctico practicado generalmente incluía la lectura *-lectio-*, la formulación de problemas *-quaestio-* y a la discusión teórica *-disputatio-*. En la *lectio* había dos significados: la lectura y la lección, primero se hacía la lectura del texto y luego la explicación de la doctrina del autor, en la segunda, la lección consistía en la discusión de los problemas, *quaestio*, resultado de la lectura. También contaban con las repeticiones de las partes más complejas de la lección una vez a la semana. La *disputatio* tenía como objetivo demostrar el dominio de los conocimientos adquiridos en la lección o lectura, la diferencia de ésta con la *quaestio* era que aquí se planteaban problemas nuevos que no habían sido mencionados o no se habían resuelto. La cuestión discutida era parte de la cultura de la educación medieval, además de ser la mejor expresión del método *escolástico*, el método tenía bases incipientes de investigación pero no se formalizaron como tal.

Posteriormente en la facultad de teología de París nace otra forma de discusión un poco más compleja y nutrida en su metodología, llamado: *Quaestio quodlibetatis*, se celebraba al menos dos veces por año, haciéndola coincidir con el adviento y la cuaresma. Ésta metodología consistía en crear un foro de discusión abierto a todos, aún a personas que no pertenecían a la universidad; podían versar sobre cualquier tema, además de ser planteado por cualquiera hacia otro más. No era exclusivo de los maestros, sino que podían tener derecho todos los que tuvieran algo que decir o preguntar, lo que contribuía y nutría también la vida cultural extramuros. Por otra parte, en la misma facultad se tenía como método didáctico la predicación, que junto con la lectura reforzaba la formación de los alumnos, quienes tenían que predicar ante toda la universidad, los temas siempre eran bíblicos o los tomados de la vida de los santos (Iyanga 2000: 46). El tener un similar método didáctico o modelo educativo, -con sus ligeras variables,- representaba una gran ventaja en la unificación de criterios de aprendizaje. Podemos decir que eso le daba también a la universidad, aparte de la unidad anteriormente mencionada, una identidad académica que, acorde a su tiempo, representaba el manejo del conocimiento, además de convertirse en la estrategia propia de la transmisión del saber.

Tabla 2

Êthos primigenio en la universidad medieval.

Categorías alusivas al êthos universitario.	Elementos considerados
Misión	Transmitir el saber establecido. Formar a profesionales de la época (médicos, juristas y sacerdotes). Expandirse a otras ciudades, burgos y reinos. Contribuir en la promoción y difusión de la cultura
Función organizacional y gobierno	Corporación con régimen autónomo en lo académico, jurídico y administrativo; vinculadas al papado, reino, o ambos. Estructurada por: Rector, Canciller, Decanos, Procuradores y Conciliadores, Naciones y Bedeles no académicos. Facultades: Teología, Derecho, Medicina y la facultad menor de Artes. Otorgaban títulos de: Bachiller, Licencia, Magister y Doctorado.
Funcionamiento en cuanto a la metodología y los saberes.	<i>Trivium y cuadrivium</i> , como conocimientos centrales de inicio. Escolástica no como movimiento teológico y filosófico sino como método de trabajo intelectual. (El pensamiento se sometía al principio de autoridad, suponía someterse a una estructura de discurso que superará refutaciones y defensas). <i>Lectio, quaestio, disputatio y quaestio quodlibetatis</i> ; como estrategias de enseñanza.
Características generales	Corporatividad Búsqueda de autonomía Carácter supranacional

Fuente: Elaboración propia con información recopilada de lo descrito en esta primera etapa del capítulo.

El êthos universitario primigenio hace alusión a una serie de elementos que según la bibliografía citada existieron, la categorización de la tabla 2 es una interpretación actual de las características con las que se consolidó la universidad en su gestación. Dicha categorización se resume con la intención de ubicar que características presentaba, para comparar en futuros momentos, cuáles de ellas evolucionarán y cuáles otras desaparecerán.

2.2. Renacimiento, primera revolución del conocimiento y del êthos universitario.

Para el siglo XIV, la universidad ya había madurado en varios aspectos, las nuevas universidades nacían con procesos mejorados. La universidad se empezó a llamar *Universitas*, entrando en una fase de estabilidad después del par de siglos que le llevó eclosionar y gestarse; pero a partir de este momento se empieza a revolucionar el conocimiento a consecuencia de cambios de pensamiento y la creación de lo que se puede denominar un nuevo orden social. El Renacimiento trajo a la universidad una revolución en diversos campos, por un lado los descubrimientos geográficos hacen que ésta se expanda al

nuevo continente y es llevada a América, haciendo de dicha institución una réplica de la universidad europea.²² Por otro lado, el desarrollo del pensamiento científico y filosófico, planteará nuevos órdenes en las ideas que impactarán todas las áreas del conocimiento.

El Renacimiento, denominado así por ser el renacer del mundo clásico, no sólo de la filosofía griega, sino también del arte y la ciencia, se tuvo una revaloración del ser humano y sobre todo una nueva explicación del mundo en base a los fenómenos naturales. Maquiavelo (1468-1527) fue de los primeros en estudiar a la sociedad con sus valores morales no religiosos planteando la creación de la idea sobre el Estado laico. Se le atribuye, por ello, contribuciones a la filosofía política. Erasmo de Rotterdam (1492- 1540), por su parte, criticó a la iglesia, planteó la necesidad de que ésta se reformara. El inglés Tomás Moro (1477-1535) desarrolló una idea de Estado de corte socialista que impactó en la percepción de la autoridad. Si la Edad Media se caracterizó por el dominio absoluto de la iglesia y sus regios aliados, el Renacimiento se distinguirá entonces por un nuevo tipo de pensamiento que se fue oponiendo al credo medieval, el nuevo hombre culto ya no estaba en el monasterio sino en las universidades.

El Renacimiento surge en Italia en el siglo XIV y se expande al resto de Europa en el siglo XV tomando fuerza en el siglo XVI. Fue modificando gradualmente la ideología teocéntrica, para ir dando pauta a otra nueva denominada antropocentrismo. La imprenta como desarrollo tecnológico, impactó trascendentalmente a la vida universitaria, expandiendo el conocimiento y difundiendo la cultura. Aunque el Renacimiento es más conocido por el ámbito artístico del *humanismo*, también incluyó la revitalización de las ciencias, las letras y el pensamiento. La escolástica entra en detrimento, aunque se conservan algunas de sus contenidos en la enseñanza que se impartía como se visualiza en la tabla 3. Las renovadas concepciones del conocimiento abren la posibilidad de diversidad de saberes, por lo que cae en cierto escepticismo como método y composición. Así, el mundo de las ideas y del conocimiento se fue renovando y, en consecuencia, los planteamientos de la formación en los centros universitarios, nutriendo con ello su misión y

²² Con sus respectivas variantes ya que ésta es llevada por España a América Latina, en donde se crea un esquema de universidades mayores y menores con el modelo de la Universidad de Salamanca; de Inglaterra a lo que hoy es Estados Unidos y Canadá, desde su gestación la Universidad inglesa tuvo unas pequeñas diferencias en su estructura y organización a manera de *colleges*; y por Portugal a Brasil con el modelo de la Universidad de Coimbra que a su vez era una extensión de la Salmantina.

compromiso. La iglesia católica siendo de las principales promotoras de las universidades, empezó a vivir una considerable etapa de conflictos en el siglo XVI en Europa, rematando éstos con la Reforma protestante, provocando que la cristiandad occidental se dividiera. Ésta tuvo sus inicios en Alemania, ya que allí las condiciones económicas y sociales resultaron propicias para ello. Varias ciudades tenían mucho poder económico gracias al comercio, además muchos de los burgueses eran partidarios del humanismo y estaban de acuerdo en apoyar la reforma. El propulsor de la Reforma protestante fue Martín Lutero, en la segunda década del siglo XVI, con sus casi cien tesis, esbozó lo que sería su doctrina sobre la salvación sólo por la fe y no por los actos de beneficio material (Rudy, 1984: 58-61). Juan Calvino secundó a Martín Lutero, sólo que él con mayor influencia en Francia, en donde había estudiado filosofía y teología en la Universidad de París.

La Reforma Protestante también conocida como luteranismo y calvinismo, fue una revolución que contribuyó a la expansión ideológica, estando la iglesia católica en conflicto y mientras sus autoridades se peleaban, la ciencia avanzó a pasos agigantados: Copérnico, Kepler, Galileo y Bacon entre otros, revolucionaban el pensamiento científico y, con este, aportaron las motivaciones para que en el ámbito filosófico también pasará lo mismo. “La Reforma Protestante creó problemas en las universidades, la inestabilidad en las finanzas fueron fuentes de mucha ansiedad. Las tierras y propiedades de la Iglesia habían sido confiscadas en los países protestantes y se suponía que, por este clima, las universidades tendrían que recolocarse en otras escuelas” (Rudy, 1984: 70). Como consecuencia de la revitalización del pensamiento, las nuevas ideologías y los nuevos pensadores como Dante, revaloraron posturas sobre la política y la religión, afirmando que el gobierno es una invención humana que no tiene que ver con la divinidad. Maquiavelo propone la total separación de los poderes de la Iglesia y el Estado, el hombre humanista del Renacimiento ya era un hombre culto, que se preocupaba por conocer las disciplinas del saber renovado, centrándose en el estudio del hombre con su capacidad intelectual, en armonía con su desarrollo físico y espiritual; que no limita su saber a un campo concreto sino más bien abierto a lo universal.

La confianza y vigencia que se le da al hombre, refuerza el antropocentrismo y, con ello, la importancia de cultivarse y educarse dentro de la formalidad de la academia. Dados los

acontecimientos, la naturaleza cosmopolita y supranacional de la universidad medieval se debilita, la mayoría de los estudiantes universitarios de las naciones que acogieron la reforma -Inglaterra, Francia y Alemania- estaba compuesta por estudiantes del mismo lugar y no por estudiantes de otros lugares (Rashdall, 1999: vol. II: 233); reforzando la tendencia por el devenir de las guerras de religión que azotaron Europa.

Tabla 3

Êthos de la universidad en el Renacimiento.

Categorías alusivas al êthos universitario.	Elementos considerados
Misión	Transmitir el saber establecido, pero a su vez cuestionarlo, con el riesgo de excomunión a quien lo hacía. Expandirse al nuevo continente descubierto.
Función organizacional y gobierno	La evolución del conocimiento, iba sembrando las pautas de su organización y clasificación entre las ciencias, sin ser todavía una renovación cultural este replanteamiento en las instituciones universitarias, empieza a surgir el positivismo. Corporación con régimen autónomo en lo académico, jurídico y administrativo; vinculadas al papado o reino, o ambos. Estructurada por: Rector, Canciller, Decanos, Procuradores y Conciliadores, Naciones y Bedeles no académicos. Facultades: Teología, Derecho, Medicina y la facultad menor de Artes. Otogaban títulos de: Bachiller, Licencia, Magister y Doctorado. En América se establece un esquema de universidades mayores y menores.
Funcionamiento en cuanto a su metodología y saberes.	Siguen vigentes el <i>Trivium</i> y <i>cuadrivium</i> , como conocimientos centrales de inicio pero cuestionados como saberes totalizadores. La escolástica, como método de trabajo intelectual empieza a entrar en detrimento ya que se cuestiona más los conocimientos desde el antropocentrismo. Se cuestiona el conocimiento de lo establecido.
Características	Se difunde más el conocimiento y la cultura escrita, como consecuencia de la invención de la imprenta. El carácter supranacional. Se empieza a cerrar a organizaciones más centralizadas. Se expande la diversidad de saberes que van surgiendo en la ciencia y filosofía.

Fuente: Elaboración propia con información recapitulada de todo lo descrito en esta etapa del capítulo.

La universidad en la etapa del renacimiento experimenta sus primeros momentos de innovación, el saber establecido de manera doctrinal, aunque con sus riesgos de excomunión empieza a marcar pautas de comportamiento ante la búsqueda de la verdad en el saber.

2.3. Ilustración, fragmentación del modelo universitario.

Para situarse en este tiempo y espacio cabe señalar que: el siglo XVIII se divide en dos partes, la primera es una continuación del antiguo régimen, hasta 1770 aproximadamente;

la segunda, sufre cambios trascendentales en lo económico, social, político y cultural, con los efectos que causó la Revolución Francesa y la Revolución Industrial. Entre los siglos XVI y XVII Europa estuvo envuelta en guerras de religión trayendo con ello la inestabilidad en las autoridades del incipiente Estado moderno y la Iglesia; pero sin los antecedentes de estos eventos, no podría haberse dado una modificación en la ideología de las sociedades. Ante tanta agitación de pensamiento se dio, como consecuencia, el iluminismo, o también llamado el siglo de las luces, lo que el Renacimiento fue para Italia y la Reforma protestante para Alemania, será para Francia la Ilustración, la cual logra extenderse por todo el continente e impactar fuera de él. El siglo XVIII es conocido por la gran evolución y progreso en el desarrollo de conocimientos racionales y el gran avance en todas las ciencias, en un contexto de concentración de poderes seculares, como lo es el Estado moderno (Weber, 1978: 54), que buscaba la integración nacional con su estructura de captación de rentas y su propia redistribución, además de la violencia legítima como sistema de orden.

En su progreso algunas universidades tomaron de la Ilustración principalmente: por un lado, el utilitarismo y el pragmatismo de una forma gradual; pero de igual manera le dieron importancia al lado de la reconstrucción social vital de la revolucionaria ideología y filosofía de este tiempo. En sí, la educación superior durante la Ilustración tuvo constantemente muchas áreas de nuevos y no convencionales modos de pensamiento que fueron transformando la mente europea (Rudy, 1984: 97).

Reconstruyendo el contexto general y, en vinculación con la evolución del conocimiento que le compete a la universidad, se tiene que: entre 1751 y 1765, Diderot publicó la primera enciclopedia, con la colaboración de Montesquieu, Rousseau y Voltaire, ésta pretendía recoger el pensamiento ilustrado para educar a la sociedad, estos autores aseguraban que una sociedad educada y pensante en sí misma garantizaría el fin del antiguo e injusto régimen. Los avances en la ciencia son impresionantes gracias a las contribuciones de autores como Newton; surge también la economía política como ciencia moderna gracias a las aportaciones del liberalismo de Adam Smith; se logran erradicar las imposiciones de la institución eclesial, y la religión se convierte en un asunto personal sin que con ello desaparezca el vínculo institucional. El mismo racionalismo de la época contribuyó en la comprensión de la existencia de un ser supremo. La fe era parte de la exploración en

campos de la filosofía y la ética, además de las teorías políticas del momento; se cuestionaba con más libertad a la Iglesia y al Estado. La evolución del conocimiento iba sembrando las pautas de su organización y clasificación entre las ciencias, sin ser todavía una renovación cultural este replanteamiento en las instituciones universitarias. Con ello empieza a surgir el positivismo.

Según los dos sentidos del término conservación, el carácter conservador de la Universidad puede ser tanto vital como estéril. La conservación es vital si significa protección y preservación, ya que no se puede preparar un futuro sin saber el pasado [...] Pero la conservación es estéril si es dogmática, inmovilista, rígida. La Sorbona del siglo XVII condenó todos los avances científicos de su época, y, hasta bien entrado el siglo XVIII, la ciencia moderna se formó mayoritariamente fuera de las universidades (Morin, 1998: 19).

Con todo esto se auguraba una nueva cultura que marcaría, en su futuro inmediato, el replanteamiento de la misión universitaria en cuanto a los conocimientos que habrá de enseñar, reproducir, experimentar e investigar.²³ La universidad, llegado el momento de la Ilustración y las revoluciones tanto francesa como industrial, sufrirá lo que podría denominarse la primera gran reforma universitaria. La estructura homogénea con la que había venido funcionando es replanteada y desaparece para reestructurar modelos nuevos de hacer universidad. Cuyas bases se sientan en la óptica general planteada de manera general en la tabla 4.

Las reconstituidas sociedades -sobre todo Francia y Alemania- observarán las necesidades desde la óptica con la que han apropiado los acontecimientos sociales, culturales, políticos, económicos, religiosos etc., y de manera más autorregulada a las condiciones particulares de cada lugar, se replantean nuevos modelos de universidad. Se empezará a capitalizar la capacidad intelectual y la evolución del conocimiento con la pretensión de que, con ello, funcionará y se nutrirá un renovado orden social más complejo al experimentado en el

²³ La casualidad no es motor de los acontecimientos históricos, un hecho es la consecuencia inevitable de una causa predecesora, así se planta en retrospectiva que: la Revolución Francesa e Industrial, no hubieran sido posibles sin la Ilustración, dado por sentado que en ésta se distanció el pensamiento y el conocimiento de las creencias religiosas, para explicar el mundo y sus acontecimientos a la luz de la razón. La Ilustración también es consecuencia del debilitamiento de la iglesia ante la Reforma protestante, así como el humanismo renacentista contribuyó a centrar al hombre como el objeto de las preocupaciones del mundo físico, disminuyendo a la religión la influencia totalitaria del ser humano. Redimensionando el teocentrismo y dando lugar al antropocentrismo.

Renacimiento. Ahora la pasión nacional se había vuelto demasiado fuerte para asegurar la continuidad del cosmopolitismo universitario de siglos anteriores (Rashdall 1997: vol. II, p.227).

Tabla 4

Êthos de la universidad en la Ilustración.

Categorías alusivas al êthos universitario.	Elementos considerados
Misión	Formar a los profesionales de la época. Existe una nueva cultura respecto a los conocimientos que habrá de enseñar, reproducir, experimentar e investigar; aparece como misión de la universidad la investigación de manera formal
Funcionamiento organizacional y gobierno	Reestructura organizativa similar a las anteriores pero conforme que vayan particularizando los modelos de universidad cada cual renovará su organización y gobierno. Entra en detrimento la organización por estas facultades: Teología, Derecho, Medicina y la facultad menor de Artes; ampliándose éstas a nuevas líneas de conocimiento y dejará de existir la facultad menor para tener la misma categoría que las otras y las nuevas.
Funcionamiento en cuanto a su metodología y saberes.	En teoría desaparece la escolástica, como método de trabajo intelectual. Ya no hay una marcada tendencia. Pareciera ser que se pierde atención a esto y la libre cátedra abre margen a más posibilidades.
Características	La idea de una sociedad educada y pensante en sí misma, va permeando las características sociales y las de la universidad. Avance en todas las ciencias, en un contexto de concentración de poderes seculares, como lo es el Estado moderno. Toman de la Ilustración principalmente: el utilitarismo y el pragmatismo de una forma gradual; pero de igual manera le dieron importancia al lado de la reconstrucción social vital de la revolucionaria ideología y filosofía de este tiempo. Los avances en la ciencia se reflejan en la enseñanza gracias a las contribuciones de personajes como Newton, por otro lado la economía política como ciencia moderna, gracias a las aportaciones del liberalismo de Adam Smith.

Fuente: Elaboración propia con información recapitulada de todo lo descrito en esta etapa del capítulo.

La primera gran reforma de la universidad es producto de la Ilustración y las revoluciones del siglo XVIII de cara a la evolución del siglo XIX. Emerge de procesos de secularización, burocratización y especialización (Weber, 2005[1959]). Las universidades en Europa desde su creación y hasta la Ilustración, venían funcionando de similar manera; lo mismo pasaba en América Latina y en Estados Unidos, resultado de la expansión a tal continente. Allí fueron generando una identidad común, con sus respectivas diferencias;²⁴ pero en general tenían y compartían un mismo espíritu. En el siglo XIX, como resultado de la evolución

²⁴ En Europa la universidad inglesa desde sus inicios se fundó en un sistema de *Colleges* repitiendo en lo que hoy es Estados Unidos el mismo patrón, así como pasó con la Samaltina en las colonias españolas y la de Coimbra en Brasil.

del pensamiento, se generan nuevos conocimientos, que fueron marcando el desarrollo de las instituciones universitarias cada vez con mayor influencia en la sociedad. Los conocimientos se adquieren, se demuestran, se enseñan y ahora a diferencia de otros tiempos, se investigan formalmente; pasando a ser ésta una nueva función que reconstruiría la de identidad en la universidad.

La idea del desarrollo de las universidades con el objetivo de crear la capacidad intelectual para la solución de problemas prácticos es una creación de los siglos XIX y XX. La universidad del siglo XVIII no se debatió frente a la institucionalización de la noción de <<practicidad>>. La universidad tradicional se preocupaba mucho más de la manera en que la estructura específica de las disciplinas podía proveer los conceptos y criterios a través de los cuales el pensamiento adquiere precisión, generalidad y poder (Siebzeiner, 1994: 29).

Aunque los modelos de universidad alemana y francesa son los más acusados en la literatura, a razón de la influencia que tuvieron en sus naciones y fuera de ellas, también se incluyen en este documento, el modelo Inglés y el Español. Aun cuando no protagonizan el momento histórico, de alguna forma trascendieron por ejemplo: la universidad española se diversifica pero sigue conservando cierto arraigo con relación a la iglesia, de hecho las órdenes jesuitas replantean de forma particular una identidad universitaria a la postre de la Contrarreforma. La universidad inglesa, como influencia para los Estados Unidos, sentó las bases de un modelo que ganará adeptos y reconocimiento posteriormente, cuyo impacto se expandirá y pasará a ser un referente de escala mundial.

Pero en general en el siglo XIX, “las universidades se vuelven laicas, con pocas excepciones, pasando a ser un compromiso no confesional y anti-dogmático uno de los rasgos de su definición pública” (Brunner y Peña, 2011: 29). Progresivamente pasan al control estatal siendo estos los primeros antecedentes de políticas nacionales en la educación.

- La universidad inglesa conservadora y de tradición fuerte desde su fundación, contó con sus pequeñas diferencias al resto de las europeas, reconfigura su modelo de *Colleges* el cual siguió influyendo de manera indirecta en los Estados Unidos.

- La universidad española, no tiene un modelo diferenciado como las otras tres, pero tiene sus particularidades, al ir adaptando elementos de algunos de los modelos señalados, creando elementos propios y conservando algunos otros.
- La universidad francesa reconocida en sus orígenes como una de las principales, experimentó periodos duros en la etapa de la revolución francesa, llegando a desaparecer; posteriormente y después de algunos periodos de adaptación entre sus etapas del imperio y la república, llega a un modelo renovado de gran influencia.
- La universidad alemana cuya reformulación es motivada inicialmente desde la época del protestantismo, para terminar de reestructurarse y renovarse en el modelo humboldtiano, tendrá también una gran presencia en diversas partes del mundo.

El concepto de un sistema de educación superior, llámese moderno y actual, contiene elementos de todos los diversos modelos que han surgido con el tiempo, los cuales son buscados o recibidos según las condiciones imperantes del momento histórico en cada lugar. En espacio, tiempo y cultura de la evolución universitaria, coexisten más allá de las viejas y renovadas prácticas de influencia e imposición: “un incesante movimiento de admiración, imitación, emulación, difusión y recepción de modelos, ideas, valores y modos de organización que está tornando a estos sistemas en uno de los segmentos más rápidamente internacionalizados de las sociedades contemporáneas” (Brunner, 1990: 70).

Los actuales modelos de universidad son el resultado de ideas, contribuciones, replanteamientos y experiencias de las principales universidades del planeta como: la inglesa y la española al principio de su expansión sobre todo en el continente americano, posteriormente y consecuencia de la modernidad la francesa y la alemana, y la estadounidense como referente en su apreciación más actual. Estos modelos de universidades han dado pauta a variados sistemas de organización en la educación superior, que se han diseminado en concepciones e ideas para la organización de ésta, modificando, para siempre, la universidad antigua y medieval. En las siguientes páginas se perfilan las características de los modelos de universidades antes señalados y cómo éstos ofrecen elementos de comprensión y crítica, sobre la creación de ese carácter universitario ahora reformado y renovado, así como también se visualizan las relaciones que iba conformando con la sociedad.

2.3.1. Modelo formal educativo, universidad inglesa.

El modelo de universidad Inglesa desde su inicio siempre tuvo sus particularidades, aunque respondía a la uniformidad de la institución desarrollada en Europa en la Baja Edad Media, ésta desarrolló un par de elementos que sólo se verían en este modelo de universidad. La primera universidad Inglesa fue la de Oxford, emerge de un periodo discontinuo e intermitente de actividad escolástica y gradualmente, va recibiendo una identidad corporativa en los inicios del siglo XIII (Southern, 1984: 1-2). La universidad llegó a Oxford en el año de 1167 con influencia directa de la universidad de París (Rashdall, 1987: 49), luego la de Cambridge fue una sucesión de la de Oxford en 1209 (Iyanga, 2000: 101). Las particularidades de este modelo de universidad fueron: el sistema de tutorías y los *colleges*.²⁵ Durante mucho tiempo sólo existieron en Gran Bretaña dos universidades, la de Oxford y la de Cambridge, posteriormente se crearon las universidades de St. Andrews y Glasgow. Las universidades de Oxford y Cambridge son herederas de los respectivos estudios generales medievales. Desde su fundación no estuvieron sometidas a un control por parte de las autoridades seculares, gozando de autonomía para seleccionar a sus profesores, a sus estudiantes, para establecer sus planes de estudio y sus métodos de evaluación.

Las universidades de Oxford y Cambridge, fueron siempre centros de educación elitista, debido a que su organización de *colleges* hacía de la educación profesional un lugar de difícil acceso, por los altos costos del estudio.

“El sistema tutorial diferenciaba estas universidades del resto de las europeas. Se basaba en la doctrina *in loco parentis*, según la cual los padres confiaban a sus hijos a la Universidad, que asumía su lugar en la educación. Un profesor tenía asignado a un reducido número de estudiantes de cuya formación moral y científica se ocupaba de forma muy directa, velando especialmente los valores de la Iglesia anglicana. [...] La estructura de los *colleges* se mantuvo a lo largo de los siglos sin interrupciones, evolucionando progresivamente para ir adaptándose lentamente a los cambios de su entorno. La autonomía total que gozaban las

²⁵ Tenía una organización con sus propios espacios de residencia en donde al principio tenían la función de dar hospedaje a los alumnos, pero posteriormente se convertirían en comunidades de maestros y estudiantes que vivían en estos y donde se impartían lecciones en un régimen de autonomía más de tintes privados.

universidades respecto al Estado se debía a la importancia de su patrimonio -procedente de donaciones y rentas- y a sus lazos con la Iglesia establecida (Porta, 1998: 36-37).

En Inglaterra, como en el resto de Europa, la educación había sido monopolizada eclesialmente. Las escuelas eran corporaciones adjuntas a las iglesias y sujetas a las autoridades de la jurisdicción local eclesial. Dado el crecimiento del número de maestros en las primeras décadas de Oxford como *studium*, ellos aprendieron a administrarse disfrutando de algunas ventajas, no tenían que enseñar bajo el ojo celoso de la diócesis, no operaban con una estructura diocesana sino con la creada propiamente (Lawrence, 1984: 97-98). Ésta fue otra diferencia que se gestó desde el inicio entre la universidad Británica y el resto de las universidades en Europa. La universidad Inglesa tenía relaciones estrechas con la Iglesia Anglicana y con el Rey pero tenía autonomía en el ejercicio y la operación de la organización.

El modelo Inglés se mantuvo durante los siglos siguientes hasta después de la Reforma Protestante y la Ilustración, que al igual que el modelo Francés padeció cambios importantes en su estructura dadas las circunstancias propias del momento histórico. La universidad de Oxford y Cambridge, ambas “anglicanas”;²⁶ se abrieron a los credos y géneros hasta mediados del siglo XIX por petición del parlamento Inglés, llevándolas a que se adaptaran a la modernidad; ya que no permitían el ingreso a los católicos y racionalistas. Por estas políticas tan conservadoras como discriminadoras, permanecieron un tanto aisladas, en tanto, en la capital del país en 1828 se funda el primer *College* no anglicano, el cual sería el antecedente de la universidad de Londres en 1836 (Porta, 1998:36-37). “Mientras que las primeras formaban al *gentleman*, las segundas producían especialistas; aquellas reclutaban sus alumnos entre los hijos de la clase alta, estas otras traían a los jóvenes de mérito de clase media²⁷” (Brunner y Peña, 2011: 66). La Universidad de Londres²⁸ pasó a ser una universidad un tanto similar a la Alemana de la misma época.

²⁶ Anglicana es el nombre asignado a la variante de la iglesia católica creada en Inglaterra y la cual formó su propia identidad y carisma, diferenciándose sobre todo por la influencia que tuvo en el protestantismo.

²⁷ En términos weberianos, unas estaban llamadas a “revelar el carisma”, las otras a “proporcionar un conocimiento práctico especializado”

²⁸ La Universidad de Londres innovó de manera importante, mostró como podía adaptarse a lo que la sociedad demandaba, se forma con la intención de otorgar títulos profesionales a los jóvenes que recibían su formación en los *colleges* londinenses.

Aun con la progresiva renovación universitaria en el siglo XIX, entre los objetivos no se contemplaron las enseñanzas técnicas, formación que se asumía a nivel local, como prolongación de la enseñanza primaria. El *Imperial College* se creó para fomentar este tipo de enseñanzas, no obstante, habría que esperar bastantes años para que las enseñanzas técnicas empezasen a tomar importancia en las universidades inglesas (Porta, 1998: 37). Las universidades en Escocia conservaron las formas medievales hasta finales del siglo XIX, expresan variantes respecto al modelo inglés porque también sus sociedades las tenían. Ellos no incluyeron dentro de su modelo la tutoría. Su esquema era por cursos, ya que pretendían que todo el pueblo, mayormente rural, obtuviera conocimientos. Al parecer, era un sistema más democrático pretendiendo que la educación llegase a más personas.

2.3.2. Modelo diversificado, universidad española.

Fue en la segunda mitad del siglo XIX, entre la primera y la segunda restauración Borbónica (Isabel II y Alfonso XII), quienes siendo mucho más liberales y progresistas que sus predecesores, promovieron una organización más práctica a la universidad. Gracias a las negociaciones reales con el papado, las universidades ya habían suprimido a los cancelarios,²⁹ medida trascendente ya que con ello las universidades empezaban a reconfigurarse más con funciones de órganos estatales (María, 1975: 40-41); lo que otorgaba un escenario renovado de la institución.³⁰

Mediante la reforma controlada del currículo, la monarquía aspiraba no sólo a modernizar las universidades, sino también a lograr una mayor uniformidad en las distintas instituciones, como parte de una concepción amplia de consolidación de la unidad de estado (Abellán, 1985: 295; Góngora, 1957:115 citado por Porta, 1998: 36). [...] Para lograr tales objetivos, se debía cercenar la autonomía de las universidades tradicionales y cambiar los contenidos y métodos en la enseñanza (Menéndez y Pelayo, 1965, tomo V: 193-194 citado en Porta, 1998: 36).

²⁹ Representantes de la autoridad papal en las universidades, autoridad simbólica más que operaria.

³⁰ Se partía del supuesto que las innovaciones coincidían con los intereses del estado, y se suponía que la religión coincidía con la metas de un estado unificado. La corona podía intervenir en los contenidos de la educación.

A partir del año 1843 la influencia del modelo de la universidad Alemana aparece en España, en ambientes que eran propicios para los intelectuales liberales, durando un periodo corto, en el que posteriormente se replantearían cosas nuevas para la universidad. Entre sus principales elementos cabe destacar la propensión a la neutralidad política y religiosa, y la libertad académica del profesorado, que venía a sustituir a la antigua intolerancia que existía al respecto. Este punto tuvo vigencia hasta 1875, fecha en la que el decreto de Orovio derogó el de 1868 (Porta, 1998: 43). Por otra parte, surge cinco décadas después la constatación de la sección intelectual del Opus Dei, que manifestaba, una voluntad clara de apoderamiento de la universidad. “Durante algún tiempo pudo pensarse que se iba acometer la empresa -grandiosa en cuanto a proyecto, por anacrónica e ilusoria que en realidad fuese- de recristianizar de arriba abajo a España, desde la universidad y su juventud” (Aranguren, 1973: 13). Así encontramos en ello detractores y seguidores de ésta renovada y conservadora corriente de la organización universitaria, la cual encontró algunos espacios en algunas universidades, pero sin lograr el objetivo de la recristianización del país en su totalidad por este medio.

La universidad española generó un modelo que se fue diversificando con el tiempo. No fue específico como el de la universidad francesa, inglesa o alemana, el modelo español se dejó influir por éstos; y al mismo tiempo recreo modelos de universidades católicas. Por un lado, un renovado modelo religioso conservador en las universidades del Opus Dei y las universidades Jesuitas, también religiosas pero menos ortodoxas: Además estaban las universidades laicas, de ideología vanguardista y con influencias de la universidad alemana, sumándose a estos un modelo que había surgido con anterioridad en Inglaterra. El de la universidad libre, este esquema era sencillo y factible para quienes no podían ir a la escuela, como lo explica Porta citando a Giner:

Se reconocía la libertad de asistencia de los alumnos a las cátedras oficiales, pudiendo estudiar donde y con quien quisiesen, debiendo presentarse tan sólo a los exámenes ante los tribunales de los centros docentes del Estado para obtener los grados. Esto supuso la introducción de la figura del *alumno libre* con efectos académicos, con la intención de extender la cultura a aquellos que no pudieran asistir a los centros oficiales (Giner de los Ríos, 1916). Cabe recordar que la Universidad de Londres se había creado en 1836, no para

enseñar, sino como un cuerpo de examinadores que sancionaban los estudios privados, que los estudiantes *libres* cursaban en los *Colleges*. (Porta, 1998:42).

Cabe mencionar también por Porta, que un modelo similar de universidad libre apareció en Escocia. Con ello habrá que tomar en cuenta que la reivindicación de la universidad libre sólo puede ser pensada dentro de un Estado que no sea totalitario.

A ojos de Ortega y Gasset este modelo diversificado no es más que una manera cómoda de “mirar de reajo lo que se hacía en las Universidades de pueblos ejemplares” (Ortega y Gasset, 2004: 27), a lo que complementa mencionando que no es que esté mal mirar lo que hace el otro, siempre y cuando no nos quite el resolver luego nosotros originalmente lo que corresponda.³¹ A lo que posteriormente le suma que: “aunque fuesen perfectas la segunda enseñanza inglesa y la Universidad alemana, serían intransferibles, porque ellas son sólo una porción de sí mismas. Su realidad íntegra es el país que las creó y las mantiene.” (Ortega y Gasset, 2004: 29). El desarrollo de la universidad española en este tiempo tendía a dejarse influenciar por las universidades europeas que estrenaban modelos. Tuvo un modelo peculiar en función de una mezcla de influencias de las demás universidades.

La idea del desarrollo de las universidades con el objetivo de crear la capacidad intelectual para la solución de problemas prácticos es una creación de los siglos XIX y XX. La universidad del siglo XVIII no se debatió frente a la institucionalización de la noción de lo que fuera práctico para la sociedad. La universidad tradicional se preocupaba mucho más de la manera en que la estructura específica de las disciplinas podía proveer los conceptos y criterios a través de los cuales el pensamiento adquiere precisión, generalidad y poder (Siebzeiner, 1994: 46). Como es de suponerse y además se ha señalado, la revolución del pensamiento y la posición del conocimiento, así como el desarrollo de las ciencias en las reclasificaciones que en este tiempo está experimentando, necesitaban además de un espacio académico, un aparato intelectual, el cual diera cabida a tal evolución. Así la universidad sería ese lugar en que se concentrarían las nuevas inquietudes del conocimiento fomentándose ahora más el desarrollo de la investigación dentro de éstas.

³¹ Sobre la originalidad de hacer universidad, Ortega y Gasset comparte lo siguiente: “al imitar eludimos aquel esfuerzo creador, de lucha con el problema, que puede hacernos comprender el verdadero sentido y los límites o defectos de la solución que imitamos” (Ortega y Gasset, 2004: 27).

Retomando a Ortega y Gasset, la reestructura de la universidad no puede reducirse a la corrección de abusos, ni actuar principalmente en función de ello, la reforma se constituye en la creación de usos nuevos. Toda estrategia reducida a corregir abusos, cuida la parte de no volver a cometer los mismos errores y esto es importante, pero descuida la innovación y la creación de nuevas formas, entonces tal no tendrá frutos valiosos. Lo que hace que la reestructura sea importante es lo que aporten también sus nuevos usos, “cuando los usos constitutivos de una institución son acertados es que aguanta sin notable quebranto una buena dosis de abusos [...] pero a su vez la institución no puede constituirse en buenos usos si no se ha acertado con todo rigor a determinar su misión” (Ortega y Gasset, 2004: 26-27).

2.3.3. Modelo profesional, Universidad Francesa.

La universidad fue abolida en todo el país en septiembre de 1793 por la convención de la Francia revolucionaria. Se consideraba una representación del viejo régimen contra el que se había luchado en la revolución (Monit, 1991: 31), por su comportamiento corporativista, se vio en la necesidad de darle un nuevo enfoque a la versión con la que había nacido en la Baja Edad Media. En la Revolución Francesa, se luchó por la reivindicación de los derechos del hombre y del ciudadano, la igualdad, fraternidad y la justicia; la universidad representaba, de alguna forma, la contraparte de la revolución, ya que había sido formada por corporaciones que dieron pauta a la clase burguesa y estaba siendo respaldada por la iglesia y el monarca, cuya vida política estaba en detrimento como el mismo país. Aun cuando toda educación aspira a la libertad de pensamiento del hombre, las circunstancias sociales estaban en contra de cualquier representatividad de la autoridad que gobernaba.

Francia fue un referente de movilizaciones ideológicas, no sólo para sí, sino que su ideología se extendió más allá del continente. Fuertemente representó la cultura y pensamiento de la ilustración. Los impactos que padecieron las instituciones fueron radicales y de una trascendencia sin precedentes, tanto en sus estructuras organizacionales como en las estructuras ideológicas, la universidad, como es de comprenderse, no sería la excepción. “Tras la revolución se consolida la dicotomía entre docencia e investigación, que denotaba una universidad como mero centro docente, permitieron otros centros de

enseñanza que fueron alternativa de formación dada la ineficacia de la universidad del siglo XVI y XVII” (Porta, 1998: 30). Entre las variadas funciones que van nutriendo el espíritu universitario, la constante de formar profesionales en esta época expresa una de sus mayores peculiaridades y, por ende, toma una relevancia particular; ya que el Estado Francés veía, con interés particular, la idea de promover una formación universitaria que diese respuesta a la necesidad de profesionales para el renovado Estado y la sociedad post-revolucionaria. La tendencia de formación estaba condicionada prioritariamente por el interés del Estado para advenirse de recursos humanos preparados formando funcionarios, por lo que traería como consecuencia una clara división del trabajo por especializaciones (Porta, 1998: 31) y renovaría fuertemente esta función primigenia de la universidad prioritariamente a las demás funciones.

“En Mayo de 1806, Napoleón instituía su nombre a la Universidad Imperial, era una corporación pública que disfrutaba del monopolio de la enseñanza” (Monit, 1991: 36). La universidad napoleónica centralizada y controlada por parte del Estado, perdía con ello algunas cualidades de su autonomía institucional. Estableció que: preparar y formar a los ciudadanos era un privilegio y una responsabilidad del Estado, y no había opciones ya que no había lugar a universidades no estatales. “La universidad Imperial, está formada con una estructura coordinada, jerarquizada y centralizada, ella retoma su misión para ir más lejos obedeciendo a un sólo maestro, con una disciplina severa, y sólo un punto la distingue de la orden religiosa, que es laica” (Monit 1991: 36). Los miembros de la universidad juran acorde al conocimiento de los estatutos y reglamentos, prometiendo y comprometiéndose en obediencia al maestro por bien del emperador y de la enseñanza. Se empiezan a condicionar las clases para no salirse de la doctrina marcada y establecida públicamente. La universidad Imperial, de marcado corte autoritario, logró sobrevivir gracias a la forma de la universidad Royal, la que trajo renovaciones por la intervención de Luis XVIII; tomando en cuenta que: el Emperador Napoleón había reformado inicialmente la universidad con mucha precipitación, y que ésta necesitaba adaptarse a las nuevas circunstancias para que tuviera progreso. Luis XVIII, poco a poco, prueba un buen sistema sin imponer los cambios, apoyándose en ciertas personalidades verdaderamente relacionados con el gobierno actual y reemplazan los puestos claves, tomando estas decisiones en una comisión

compuesta por el emperador, el maestro, el consejero, el canciller y el tesorero (Monit, 1991: 36-37).

En 1848 se proclama la república, el cambio de régimen trae nuevas reformas a la universidad, basándose ésta en la nueva constitución donde se proclama que la enseñanza es libre; se autorizan con ello la creación de escuelas, colegios y liceos, dando por terminado el monopolio de la universidad napoleónica (Monit, 1991: 41). Se retoma y revitalizada la autonomía, surge una diversidad de instituciones que compondrán la estructura de formación de los ciudadanos en donde los vínculos con éste serán parte de la reinvenición. El conjunto de todos los establecimientos de enseñanza universitaria del país pasó a constituir la *Université de France* y, paralelamente, los distintos ministerios ejercían la tutela de las *Grandes écoles* de su especialidad, centros de enseñanza superior dedicados a la formación de profesionistas de alto nivel. Este modelo de universidad se caracteriza por ser una organización fuertemente centralizada, con mayor autonomía en su funcionamiento comparado con el primer modelo post-revolucionario.

Desde inicio del siglo XIX, el modelo francés se tipificó por la característica de su relación con el Estado. Este fue visto como un signo de modernidad. Las universidades quedaban sujetas al control administrativo centralizado de éste, generando una homogeneidad relativamente grande en la enseñanza y los grados. Acorde con este modelo organizacional existía una clara diferenciación de funciones entre las facultades universitarias y demás instituciones de enseñanza, como la *Ecole Polytechnique* y las *Grandes Ecoles*, y los organismos encargados de la investigación y las labores intelectuales del nivel superior como el *College de France*, *La Ecole Pratique des Hautes Etudes* y otros similares. Se crean así mismo organizaciones separadas para la investigación universitaria, como es el caso del *Centre National de la Recherche Scientifique*, que es el que da empleo regular a un alto número de investigadores los cuales pueden ser también contratados por las universidades (Brunner, 1990: 67). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, desarrollando criterios de inspecciones generales contribuyendo a la mejora del sistema educativo francés, su misión es ser el puente entre el ministro y su administración con el cuerpo docente, por lo que el sistema sigue siendo de cierta forma homogéneo y centralizado (Porta, 1991: 39).

Curiosamente América Latina suele invocar a este modelo francés como el principal antecedente e influencia de la creación de las instituciones republicanas posterior a las independencias de los países y hasta la reforma de Córdoba. Se trata, al parecer, más de una influencia retórica que real, o de una mera inspiración normativa, entre otras cosas porque el Estado moderno no se consolidaba en latinoamérica (Brunner y Peña, 2011: 29-30). La raíz de la diversificación de los modelos universitarios se da como consecuencia de la Ilustración con la consolidación del Estado nación, en el ya no tan nuevo continente americano, exceptuando a Estados Unidos. Se encontraban las colonias peleando sus guerras de independencia para forjarse como nuevos países y la vida de las universidades era otra. Particularmente el modelo de universidad francesa se influyó en España a mediados del siglo XIX, en el que el ambiente intelectual y social, -como ya se mencionó en el sub-apartado anterior-, era diferentes a los de la Francia post-revolucionaria. El trasplante de modelo no llegó a recoger las ventajas y destacó los defectos que con el tiempo se hicieron insoportables para las universidades (Porta, 1991: 41), con lo que se refuerzan los anteriores argumentos de Ortega y Gasset respecto a limitar el esfuerzo creador a través de la imitación.

El modelo francés se difundió por otros países de Europa, entre ellos Rusia. En su país de origen se mantuvo vigente bajo sucesivos regímenes, comenzado a ser erosionado solo en el último tercio del siglo XIX bajo la influencia del modelo alemán. (Brunner y Peña, 2011: 29-30). Así el modelo específico de organización francés en donde se separaban las funciones de investigación y docencia, encuentra que el modelo alemán las proclamaba inseparables.

2.3.4. Modelo docencia-investigación, universidad alemana.

Las estructuras disciplinares del conocimiento que hasta nuestros días constituyen los ejes rectores en torno a la organización del trabajo académico, son el gran aporte hecho por el modelo de universidad alemana en el siglo XIX. Con dos décadas de anticipación a la reforma hecha por Humboldt para la universidad Alemana, Kant había expuesto profundas consideraciones de cambio en la organización y en la estructura de los conocimientos que

se impartían en la institución; así como también en la forma en que las facultades se organizaban.³² Sus consideraciones iban en función de que la universidad ya no debía mantener las jerarquías de sus facultades porque todas remitían ineludiblemente a la facultad de filosofía, lo cual expresaba de la siguiente manera:

Para las Facultades superiores tendría que regir entonces, según la razón, el orden habitualmente adoptado, es decir, en primer término, la Facultad de Teología, después la Facultad de Derecho y, por último la Facultad de Medicina. En cambio, según el instinto natural, el médico sería más importante para el hombre, pues es el quién le conserva la vida; después le seguiría, el jurista que le promete asegurar su propiedad contingente, y sólo por último (casi cuando se está a punto de morir) por más que se trate de la felicidad eterna, se buscaría al sacerdote [...] Por eso el teólogo bíblico no extrae sus doctrinas de la razón sino de la Biblia, el jurisconsulto no del derecho natural, sino del derecho civil, el médico no saca su método terapéutico destinado al público, de la filosofía del cuerpo humano sino del reglamento médico. Tan pronto como una de estas Facultades se arriesga a introducir algo tomado de la razón, lesiona la autoridad del poder que gobierna por su intermedio, y penetra en el campo de la filosofía (Kant, 2004 [1789]: 26-28).

Fue Wilhelm von Humboldt erudito y hombre de Estado, quien persuadió al rey de Prusia de fundar la universidad de Berlín, con la base de ideas liberales del teólogo y filósofo Friedrich Schleiermacher (Rüegg, 2004: 5), quien señalaba que la función de la universidad ya no debería consistir en la transmisión del conocimiento; sino que su misión al respecto era: demostrar cómo se descubre ese conocimiento, estimulando y motivando la idea de desarrollar la ciencia en los estudiantes. Por la parte del vínculo Estado universidad, de acuerdo con Humboldt, al primero le correspondían únicamente dos tareas en relación con la universidad: la protección de sus libertades y la contratación de los profesores (Brunner y Peña, 2011: 32), con ellos se partía del principio de libertad para que así: la manera de estudiar, el contenido de las enseñanzas y las relaciones de la universidad debían de caracterizarse por la misma.

³² Las relaciones de la Facultad inferior (Filosofía) con las tres Facultades superiores (Teología, Derecho y Medicina). Consideraba que no era ya la más adecuada, manifestaba que esta organización tradicional, que se había venido empleando desde siglos antes, cuando la Universidad se consolidaba como tal en el siglo XIV y XV daba mucho margen de mejora, dada la misma evolución del pensamiento.

La reforma universitaria realizada por Humboldt, tiene lugar durante el periodo denominado de la reforma prusiana entre el 1807 al 1815, “un tiempo de intenso cambio social que resultó en una centralización del Estado sin precedentes” (Howard, 2006: 19), y en la fundación del Estado prusiano moderno. Esta reforma de principios del siglo XIX, tomó en cuenta lo hasta entonces sucedido en todo el contexto histórico y evolutivo de la universidad -incluyendo las consideraciones de Kant-, fue una reforma abierta y reestructurada, ya que resultaría más sencillo realizar una renovación en todo el aparato universitario, sin temor a las consideraciones tradicionales que perdían validez. Así la reforma que llevará acabo Humboldt³³ para la universidad alemana plantea principalmente que la universidad se vuelva laica, instituyendo su libertad interior frente a la religión, abriéndose a la gran problemática que, nacida del Renacimiento, interroga al mundo, la naturaleza, la vida, el hombre y a Dios; reafirmandose y reconstituyendo una autonomía de mayor proporción y compromiso.

El surgimiento del Estado prusiano fue un tanto de corte paternalista, además de ilustrado, que pretendía guiar, inspirar y educar al pueblo, para transformarlo en un pueblo de ciudadanos prudentes, que idealmente debían entender la altura, corrección y seriedad de los propósitos del grupo dirigente del Estado, prestándole asentimiento y apoyo (Brunner y Peña, 2011: 34), por lo que la universidad tendría un papel preponderante en la formación de éstos, denominados de manera generalizada a partir de ese entonces, funcionarios. El proceso que se requería para ello, impuso disciplina en la sociedad dada su intensa centralización, el *êthos* del idealismo alemán, así como su tendencia al fortalecimiento del Estado, daban a éste un carácter filosóficamente revolucionario, consistente en ser la expresión de una razón superior y de objetivos universales frente al particularismo de las fuerzas del antiguo régimen (Howard, 2006: 18-20), que se habían derrocado o que se pretendía no tuviesen la misma fuerza.

³³ “El ámbito de una universidad es aquello que el hombre solo puede encontrar a través y dentro de sí mismo; una intuición o revelación del saber. Para ese acto personal de autocomprensión, la libertad es necesaria y la soledad una ayuda. Y la entera organización externa de la universidad fluye en esos puntos. Atender lecciones es secundario. Lo esencial es que durante varios años uno vive en estrecho contacto con personas de similar disposición y edad, rodeado de gente altamente educada y dedicada exclusivamente a la elevación y difusión de los saberes”. (Palabras de Humboldt citadas en Rüegg 2004:21).

Por otras lindes universitarias, Humboldt solicitó al rey constituir un patrimonio para la universidad que asegurase el financiamiento de ésta sin menoscabo de su autonomía y las libertades de los profesores. Al principio no hubo tal patrimonio, sino que la universidad sería financiada mediante aportes periódicos del gobierno, lo que limitó tempranamente y de una manera efectiva, el surgimiento de una idea de educación superior privada y forjó un estrecho vínculo financiero entre Estado y universidad, el que continuara de allí en adelante (Howard, 2006:154); lo que resulta interesante para comprender mejor el carácter estatal de la reestructuración de la universidad moderna.

La ciencia y la investigación adquirieron un lugar destacado en la universidad. Se pasó a participar directamente en la adquisición de nuevos conocimientos superando la condición de sólo docencia que tenía el modelo de la universidad medieval. Se funda la universidad de Berlín plasmando el ideal neo-humanista en la formación, basado en el enciclopedismo y en la libertad del individuo, libertad que necesita para alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades. Los profesores se caracterizan por una naturaleza dual que antes no poseían, “el profesor moderno es un hombre con dos fidelidades, una dirigida hacia la institución local de la que forma parte, y la otra dirigida hacia una amplia comunidad de especialistas en su disciplina”(Steven, 1974: 505). La estructura de los cursos y su didáctica se replantea buscando un ideal de autorrealización y motivación, los cursos se diversificaron, además de los de tipo general se introducía la modalidad de enseñanza en seminarios, no había profesores que leían en cátedra los libros de texto, ni alumnos que pasivamente los escuchaban, sino compañeros que trabajaban en común en los laboratorios, biblioteca y en investigación (Porta, 1998: 32-33). Acorde a la visión de Schleiermacher -co-creador de la universidad alemana-, habría de equipar con conocimientos al joven de manera que adquiriera una verdadera maestría en un campo particular del saber. Al mismo tiempo debía encontrarse habilitado para apreciar esa particularidad, no en su aislamiento sino en sus conexiones con la totalidad del conocimiento, preparándolo así para investigar, hacer descubrimientos y presentarlos por sí mismo. Por otro lado, y sumado a esto, la vida estudiantil se revitaliza, desde la redefinición de la universidad alemana con sus nuevos roles y cambios, así también con los profesores que ampliaban sus funciones; existió la reestructuración de las organizaciones estudiantiles, formando renovadas asociaciones y

participación dentro de la institución, consolidando nuevas costumbres (Jarausch, 1974: 536).

Para Humboldt, Schleiermacher, Fichte, Schelling, entre otros; en la formación de los ciudadanos profesionales, se debían fomentar dos ideas: las que a partir de ese momento asumirían un particular interés para el futuro de la institución universitaria: *Wissenschaft*, los saberes cultivados por las ciencias naturales y del espíritu, y *Bildung*, la construcción y el refinamiento del propio carácter; el autocultivo de la persona (Howard 2006: 131). “El cultivo institucionalizado de los saberes y la formación de la persona entendida como *Bildung* a través de un nuevo enfoque de la enseñanza debían llevarse a cabo, según este nuevo modelo de universidad, en un ambiente de libertad de enseñanza y de aprendizaje/investigación” (Brunner y Peña, 2011: 36).

Al principio este modelo de universidad se dirigía a formar un número limitado de estudiantes -a las elites-, pero las demandas sociales generadas por la Revolución Industrial; pedían desde entonces que la universidad diera respuesta a las principales necesidades sociales de formación. La universidad tuvo que plantearse nuevas funciones, atendiendo a la sociedad y al fenómeno propio de la ampliación de opciones y formas de los estudios universitarios. “La reforma introdujo las ciencias modernas en los departamentos que creó. En lo sucesivo, la universidad hará coexistir, desgraciadamente sólo coexistir y no comunicar las dos culturas, la cultura de las humanidades y la cultura científica” (Morin, 1998: 20). Es en este periodo es donde se empiezan a separar las humanidades y las ciencias exactas, no sólo por las nuevas concepciones de conocimiento, sino también por la reorganización de éstos. La desventaja de la coexistencia mencionada, reflejará antecedentes de la misión de la universidad en el siglo XX, la reclasificación del conocimiento lleva a la universidad a irse fragmentando, creando con ello los antecedentes para las universidades de especialización o de áreas, como las tecnológicas o técnicas; y al mismo tiempo marcando una pauta de inicio al fenómeno de masificación. Lo que alejaba la concepción elitista del arquetipo Humboldtiano en el que se buscaban grupos reducidos para implementar nuevas técnicas de enseñanza. Los valores humanistas, la formación enciclopedista y la libertad del ideal de Humboldt quedaron empañadas por una enseñanza superior con un mayor número de estudiantes, orientada más bien hacia saberes

tecnológicos y la práctica de la especialización. La universidad empezará a consolidar la investigación también de manera especializada en el desarrollo de esta nueva misión para ella (Porta, 1998: 34).

La universidad alemana fue durante un tiempo considerada el hogar de la ciencia más avanzada, era el referente internacional sobre cómo se renovaba una institución de esta índole, este tipo de universidad sirvió de guía en otros países, “el sistema británico adoptó y adaptó, modificándolo en ese mismo proceso, la figura del profesor universitario, de origen típicamente alemán. Japón después de la restauración Meiji de 1908, tomará en préstamo de Alemania el modelo completo de la enseñanza superior” (Brunner y Peña, 2011: 64), exaltando la compatibilidad de rasgos propios de la sociedad japonesa de la época, como la noción del control estatal sobre el sistema universitario dentro de un marco autoritario y disciplinario, y la orientación de aquel hacia la producción de burócratas, profesionales e ingenieros para servir al proyecto de desarrollo político, económico y militar conducido por el Estado. El modelo de la universidad de Berlín se difundió progresivamente por toda Alemania y posteriormente en otros lugares de Europa, Estados Unidos y Japón, algunos rasgos de ésta son observados también en América Latina años después.

2.4. Masificación, crisis y ruptura.

Los modelos de la universidad francesa y alemana fueron los que se extendieron de manera acusada por varios lugares del globo, muchas universidades repetían estos modelos porque funcionaban acorde a la cultura política de renovado orden mundial que marcaba el final del siglo XIX y principios del XX. Entre estos modelos, aun con sus puntos de encuentro, existía una diferenciación en su base, ya que partían de dos principios opuestos: el francés, en la reglamentación por parte del gobierno, mientras que el alemán gozaba de una mayor autonomía. La universidad representa, la culminación del Estado moderno en la esfera del espíritu, a la manera como lo entendía el idealismo romántico alemán. O bien, en el caso francés, su culminación burocrática bajo la forma de una nobleza de Estado, según analiza (Bordieu, 1989. citado en Brunner y Peña, 2011: 39), pero ambos modelos de universidad alcanzan dicho reconocimiento; por su orgánica incorporación al Estado desde la función

de su personal académico, su organización, gobernanza y financiamiento, así el horizonte de lo público en lo universitario quedaría reducido, por los siguientes años, a los confines del Estado nacional.

Posterior a la Ilustración, la Revolución Francesa y la Revolución Industrial se fueron presentando situaciones socio-culturales que dieron pauta al crecimiento de la universidad, se puede señalar con ello, que se da inicio a un primer e incipiente fenómeno de masificación, la cual, apelaba a principios democráticos como la apertura, inclusión y la igualdad. Con todos los precedentes señalados en los apartados anteriores, se fueron encontrando factores que influyen en el fenómeno de apertura de la universidad, entendiendo por ello; abierta a que más personas participaran de ella. Primero, la tendencia del nuevo pensamiento liberal y sus ideales de educación, protagonizado por la emancipación de la universidad de la iglesia, para abrirse a los dogmas y por ello también a la inclusión, consolidándose como una institución pública y de acceso abierto. La segunda, la universidad en esta postura de apertura y búsqueda de equilibrio en los derechos se abre a los géneros³⁴, aumentando las posibilidades de desarrollo de la mujer aunque en sus inicios no se notara, la integración de la mujer a la universidad fue gradual. El tercer factor, las formas de producir conocimiento, ciencia y tecnología empezaron a ser distintas, gracias a las Revoluciones Industriales; lo que dirigió a las instituciones de educación superior a actualizaciones e investigaciones, haciendo de ella un lugar revitalizado y de mayor demanda no sólo para los que ingresaban a ella a estudiar, sino también los que ingresaban a ella a laborar. Por último, en países como Inglaterra y España, se fomentó un modelo alternativo de universidad, denominado libre, que facilitaba el acceso a la educación con una estructura mucho más abierta a la convencional. Todo ello contribuyó a lo que

³⁴ Gracias al reconocimiento de sus derechos, la mujer empieza a ser parte activa de la universidad, tanto en la formación como en la vida cultural que ésta brinda, “en 1860, la Universidad de París admite a la mujer en sus aulas, secundando en otros países bajo el siguiente orden: Suecia y Finlandia en 1870, Dinamarca en 1875; Italia 1876, Noruega, 1884; España y Rumania, 1888; Bélgica y Grecia 1890 y Escocia 1892” (Rudy, 1984: 121-122). Posteriormente, con un poco más de dificultades también se va desarrollando esta posibilidad de formación en Rusia, Austria, Hungría y finalmente en Alemania a inicio del siglo XX. En los Estados Unidos durante mucho tiempo las universidades estuvieron reservadas para los hombres, pero desde 1836, se abrieron colegios para mujeres, el primero de ellos en Georgia, que otorgó sus primeros diplomas en 1840. Las Universidades abrieron muy pronto sus puertas a las estudiantes, junto al colegio de Harvard se encontraba el de Radcliffe; ambos tenían los mismos profesores con la diferencia de que uno era para mujeres y el otro para varones. (Bayen, 1978: 126).

podríamos denominar esta primera expansión de la universidad, esta primera *masificación formal*, generada por las razones señaladas.

La ideología social imperante del siglo XIX también tuvo su participación en esta primer expansión de la universidad, se puede inferir que la universidad pasó a una tendencia de corte liberal, ya que ésta reclamaba que la enseñanza estatal fuera neutral, es decir laica, y al pretender ser laica, tenía que ser inevitablemente anticlerical, “la eliminación de todo vestigio teológico y religioso, la separación de estudios civiles de los estudios eclesiásticos, la reducción de la teología universitaria a teología liberal, es decir a mera filosofía de la religión y crítica filológica-histórica de los textos religiosos y la conversión de la religión en un asunto estrictamente privado” (Aranguren, 1973: 81), aun con ello no desaparecieron del todo las universidades religiosas. Por otro lado, la evolución de la ciencia moderna y su reclasificación, con una simplificación de la complejidad, resultado de la misma ciencia; así como el desarrollo del conocimiento por medio de la especialización, se sumaba a la ideología académica; así el positivismo pasó a protagonizar el conocimiento, se convierte en la vanguardia de la universidad, y surgen otras opciones de universidades más de corte tecnológico o de formación técnica, que ha decir también de Aranguren, sólo son escuelas al cultivo estricto de la ciencia positiva y aplicada; que aun cuando el argumento señalado podría interpretarse despectivo, correspondía a una realidad.

En el devenir de la transformación modernizante de la institución universitaria, hemos encontrado problemas que son resultado propio de las causas que le daban progreso, así, la institución ha ido teniendo momentos de mayor o menor esplendor. Como menciona Bartolomé citando a Casillas, sumándose al contenido del apartado anterior:

Hubo una lenta erosión del dominio aristocrático de la universidad, sus aulas y laboratorios se fueron poblando de nuevos tipos de estudiantes, su número tuvo un crecimiento acelerado, la universidad se expandió y surgieron otros establecimientos e instituciones; la emisión de certificados se diversificó; el trabajo de los investigadores amplió la producción de conocimientos en distintas disciplinas. Los servicios culturales crecieron y cobraron mayor relevancia, la división del trabajo universitario se hizo cada vez mayor, surgió plenamente la profesión académica y la universidad se iría convirtiendo poco a poco, en un prolífico mercado académico (Bartolomé, 1990).

Pero quizá también fueron las consecuencias de un largo proceso de alfabetización tardío, no sólo de la universidad sino de estudios previos que también han sido relativamente tardíos. Esto podría explicar una clase media sin recorrido cultural y de pocas lecturas que empezó a llegar a la universidad (Pérez-Díaz, 2005: 42). Fueron surgiendo ya en el siglo XX actores sociales en la universidad que la inundaron de nuevas ideologías, los trabajos tanto académicos como administrativos conocieron el sindicalismo y lo hicieron suyo, el sistema se diversificó y se segmentó; los burócratas crecieron y cobraron mayor poder. En suma, la universidad siguió manteniendo muchas de sus viejas estructuras, hábitos y tradiciones, articulando una heterogénea realidad, híbrida y llena de mezclas (Bartolomé, 1990: 38). Todo ello trajo como resultado una percepción diversificada y de difícil categorización sobre las instituciones de educación superior en estos momentos de liberalismo, esto mismo le podía otorgar su conflicto, a ser ella tan liberal no optaba por formas reguladas aun cuando la sociedad necesitara unificar las ideas sobre las instituciones de educación superior; trayendo por consecuencia las percepciones de crisis de identidad, hegemonía, legitimidad e institucionalidad entre otras.

2.4.1. Masificación como criterio democrático.

La universidad se había dirigido durante mucho tiempo a la educación de las elites sociales, es hasta la diversificación de los modelos mencionados cuando se empiezan a ampliar la visión respecto al alcance de ésta. Si se pretendía formar al funcionario público emanado de esa ciudadanía que se iba consolidando con las renovadas estructuras del Estado y que además este veía dentro de sus funciones, el proveer las formas de dotar a los ciudadanos de dichas capacidades, a la universidad no le queda entonces otra opción más que irse expandiendo, ser inclusiva y cada vez más democrática en cuanto el acceso a ésta. La masificación de la universidad no es necesariamente un fenómeno peyorativo, al menos no fue interpretado así en sus inicios, aunque en ocasiones así se aprecia; se sabe que la universidad nació y se mantuvo durante varios siglos como un lugar privilegiado de formación de las elites sociales, pero también se le otorgó la función social de formar acorde a la demanda social, y si se le pedía estar a la altura de su tiempo, el tiempo entonces exigía justicia en igualdad y equidad para el acceso a este bien. Este bien

denominado *bien público*, lleva a que la universidad se expanda y se abra, o lo que es lo mismo se masifique, porque en el fondo y en sí misma, tiene en su misión un afán irrenunciable de equidad e igualdad. Por lo que cabe señalar que el anhelo de modernidad de la institución universitaria también contenía ese afán democrático, aunque ello podría tener sus riesgos. Así por otra parte la masificación exponía y generaba una visión descalificadora a la universidad, porque si este fenómeno no se entendía desde todas sus posibles aristas y no se atendía de forma cuidadosa, podría representar la disminución de la calidad académica, derivando en otro tipo de problemas atribuidos a la misma causa.

La masificación ha sido un fenómeno natural dentro de lo que representa los estudios de educación superior en la aspiración de formación profesional de una persona, de su familia y de la sociedad, ciertamente al no ser fenómenos contenidos y de atención preventiva, trajeron por consecuencia estados latentes de crisis. Por derecho a la educación, las instituciones -sobre todo las estatales- muchas veces se ven presionadas a crecer fuera de su capacidad y alcance; dadas las consecuencias de un desarrollo social y demográfico desproporcionado, en el que se demanda más atención de los servicios educativos, sumando a ello, el significado social laboral y las posibilidades de oportunidad de trabajo que representa formarse dentro de una universidad (Fuentes, 2011: 49). Se puede decir que: cuando se presenta el fenómeno de masificación de la universidad, el rol de *educar en las profesiones* se ha incrementado, reforzando con ello una de las misiones tradicionales asignadas a la universidad, retomándolo en palabras de Ortega y Gasset.³⁵ Pero también a causa de lo mismo se da inicio a la diversificación de otros tipos de instituciones de educación superior que se centrarán únicamente en ello, sin ocuparse de otros roles que las universidades cumplían para el beneficio social, como la difusión y el mantenimiento de la cultura.

Habría que visualizar que a la par de los fenómenos de masificación, con sus pros y contras, se crean y fortalecen pesadas estructuras burocráticas para las instituciones del Estado, estructuras en las cuales muchas veces se inscribieron la mayoría de los proyectos nacionales de educación superior y que harían de la universidad una institución más

³⁵ La misión tradicional de la Universidad a finales del siglo XIX y principios del siglo XX era como lo afirma Ortega y Gasset, I. Transmisión de la cultura, II. Enseñanza de las profesiones y III. Investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia.

compleja de gobernarse. Al mismo tiempo con los fenómenos de masificación se han sentado las bases de una proliferación de alternativas de educación superior privada, la que cubre las carencias por medio de sistemas de mercado. Ciertamente cuando el fenómeno de masificación pasa por estos problemas, puede someter a las universidades y a sus amplios grupos de interés a crisis de diferentes tipos, como los de percepción de los bienes internos de la educación superior y el mercado, o peor aún, cuando las opciones de educación superior apelan al lucro, pero también es cierto que la misma masificación atiende a las buenas razones de inclusión e igualdad. Así se ha ido ampliando velozmente un espectro de mayores demandas sociales, lo cual ha llevado a que la misión de la universidad se debata y replantee en una amplia perspectiva. “El problema de universalizar la Universidad supone, en consecuencia, la previa determinación de lo que sea, ese saber y esa enseñanza universitaria” (Ortega y Gasset, 2004: 32), la universalización de los bienes, como lo es la educación superior, apelan a la justicia, sólo que a ello le implica prepararse para estar a la altura de esa ampliación y distribución de los bienes, lo que exige en el caso de la universidad, una reforma y diversificación en donde se garantice la calidad, sobre todo al tratarse de una institución que forma el capital humano de una sociedad y para el servicio de la misma sociedad.

Por la misma razón de ser que tiene la universidad, y el momento histórico en el que vive esa expansión y masificación, sólo por eso, ya está cumpliendo parte de sus funciones sociales; sirve a la comunidad y proyecta un mejor futuro (Millas, 2012[1981]: 76). El mayor impacto que provoca la masificación en dicha institución, no es tanto el problema de número, sino de cultura y la percepción social ante los nuevos cambios sociales; ya Ortega y Gasset escribió justo en la primer época de expansión, la percepción que se tenía sobre las masas, la cual no resultaba favorable; resaltando el problema de demarcarla en un conjunto de habilidades y conocimientos, y no en su todo integral, señalando que:

En las escuelas, que tanto enorgullecían al pasado siglo, no ha podido hacerse otra cosa que enseñar a las masas las técnicas de la vida moderna, pero no se ha logrado educarlas. Se les ha dado instrumentos para vivir intensamente, pero no sensibilidad para los grandes deberes históricos; se les han inoculado atropelladamente el orgullo y el poder de los medios modernos, pero no el espíritu. Por eso no quieren nada con el espíritu, y las nuevas

generaciones se disponen a tomar el mando del mundo como si el mundo fuese un paraíso sin huellas antiguas, sin problemas tradicionales y complejos. (Ortega, 2005: 108-109)

La masificación no entraña únicamente la postura en pro de la democracia para la formación en educación superior, así como tampoco de manera única el volumen de estudiantes que apelan tener un sitio dentro de las posibilidades de oportunidad que puede generar el tener un título profesional. “La óptica en conjunto permite ver que todas las universidades, tanto las de patriarcal antigüedad, como las nuevas, las grandes y las chicas, las excelentes y las mediocres, la libres y las tuteladas, comparten una misma situación histórica que las fuerza en idéntica dirección y las confronta a análogos problemas” (Millas 2011 [1981]: 135-136). Esos análogos problemas deberán ser los causales de la creación de nuevo orden universitario y que viene manifestado en las consecuencias propias de la explosión demográfica y de ascender los estudios universitarios no sólo a requisitos para la posibilidad de los individuos de tener un mejor estado de bienestar.

La ampliación de una demanda genérica de títulos universitarios confluyen en el resultado final de un gran volumen de estudiantes con motivaciones y aspiraciones modestas [...] cabe decir que ése es el punto de equilibrio entre las curvas de la oferta y la demanda educativa universitaria. Hay que tener en cuenta que esto sucede en una universidad que opera dentro de un contexto social que favorece el punto de equilibrio (Pérez-Díaz 2003:25; Lemaitre, 2000: 65; Bernasconi, 2000: 155),

Pero dichos puntos de equilibrio son muy difíciles de alcanzar cuando la demanda aspiracional democrática es rebasada, y empuja a la calidad educativa hasta tambalearse y egresar profesionales con carencias, ya no digamos para la sensibilidad de los grandes problemas sociales, sino con carentes instrumentos, habilidades, competencias para su profesional operación; muchos así se están integrando a las fuerzas productivas. Si a esto le sumamos que el perfil de ingreso a disminuido por el rezago en la educación, la situación se convierte en algo poco alentador que siempre estará en contraste entre los sistemas educativos de entre los países.

2.4.2. Visiones de la masificación.

La universidad en Alemania de carácter renovado, progresista y expansivo, quedó reducida a expresiones mínimas entre la primera y la segunda guerra mundial; por razones propias y obvias de las mismas guerras, la ideología del representante de ese país entonces y por las consecuencias socio y geopolíticas que trajo ese trance histórico. Por el contrario, las cosas eran distintas en otro lado del mundo, al mismo tiempo que las universidades alemanas la pasaban mal, los modelos estadounidenses se hicieron importantes, aún más que el francés que se había adoptado y adaptado en América Latina.³⁶ Estado Unidos fue la primera nación en avanzar hacia una educación superior de masas de manera organizada y contenida, sus universidades comenzaron a ser vistas en muchas partes del mundo como las mejores y más modernas. El modelo que apropiaron de inicio fue el de los *Colleges*, el cual era un tanto diferente y tenía connotaciones de propiedad privada. Estos sistemas también mejoraron y evolucionaron con la influencia del modelo alemán, en sus tiempos de mayor esplendor. “Las universidades de Europa occidental, por su parte, estaban inmersas en una crisis profunda hacia finales de los años sesenta” (Levy, 1995: 67). Posteriormente, en diferentes partes del mundo el creciente sector privado de educación superior empezó a tener más presencia, fuera del marco de las pocas universidades privadas religiosas -cuya adscripción le daba ese carácter-. Las universidades recientemente creadas en este tiempo, acudían como referencia principalmente a los modelos estadounidenses para crear los modelos de universidad privada en muchas partes del globo. Todo señala que en la misma proporción el sector público acudió a los modelos europeos, en la regeneración de este tipo de universidad. En la región de América Latina y el Caribe, por ejemplo: la educación superior experimentó un cambio significativo durante la segunda mitad del siglo veinte. En 1950 se registraban unos setecientos mil estudiantes distribuidos en 75 universidades en toda la región, después del auge en las décadas de los setentas y ochentas, a principios del nuevo siglo había ya aproximadamente nueve millones, matriculados en más de cinco mil

³⁶ Tras la independencia de las naciones latinoamericanas en el siglo XIX, frecuentemente se tomó a la universidad francesa como modelo de referencia para sus universidades, después de todo, durante aquel periodo Francia era vista como la capital cultural del mundo. El modelo de universidad nacional parecía más significativa y congruente con la necesidad, que los multitudinarios colegios norteamericanos, los sistemas de universidades latinoamericanas en aquel entonces sólo contaban con pocas universidades; la centralización era más importante en sociedades con ciertas tradiciones orgánico estatistas y preocupadas por la unificación nacional. Para mayor referencia Levy, D. (1995).

instituciones de educación superior (Brunner, 2002: 32), entre universidades, institutos tecnológicos o profesionales, escuelas pedagógicas y otros institutos superiores. El fenómeno de masificación es multifactorial, fueron varios los factores que incentivaron y motivaron la expansión universitaria como se explican en la siguiente tabla:

Tabla 5

Ejes críticos de las fases transicionales de la modernización

Fases de transición y ejes críticos	Descripción
Sistema elitario Rezago frente al cambio social	El equilibrio inicial tiene las dos tasas en niveles relativos similares, hay una baja presión social por entrar a las instituciones y una baja proporción de acceso. La sociedad está rígidamente estratificada, con poca movilidad social, profesiones ligadas a ciertas capas de dicha sociedad, que social y culturalmente está dominada por élites que mantienen el control hegemónico en la estructura social.
Primera ola de masificación Populismo en la oferta académica Inicio de la crisis de calidad	Se eleva la tasa de la demanda y la de acceso se mantiene sin mayores variaciones. Probablemente inducido por factores emergentes de modernización de la sociedad: movilidad, urbanización, expansión de la fuerza de trabajo, creciente empleo de las mujeres, mayor demanda de la especialización. El sistema pierde el equilibrio con una creciente valoración social por incorporarse a él con una limitada capacidad para recibir a los crecientes contingentes de postulantes.
Segunda ola de masificación Desorden regulatorio Crisis de financiamiento Crisis de calidad agudizada Inicio de crisis de equidad	La tasa de demanda crece todavía pero menos que en el periodo anterior, la tasa de demanda entra en una meseta, con crecimientos sostenidos, el acceso experimenta una notable expansión, que probablemente esté determinada por la diversificación de las ofertas educativas del sistema. La sociedad probablemente está entrando a su vez a una etapa de expansión de la demanda de ocupación y ciclos de crecimiento económico.
Transición avanzada Crisis de equidad agudizada Pugna corporativa por financiamiento	La tasa de demanda por educación se estabiliza y comienza a experimentar una tendencia a la declinación relativa, en tanto que la tasa de acceso mantiene su ritmo de expansión a un compás sostenido, el sistema ha vuelto a reencontrar una condición de equilibrio precario que le permite reordenarse

Fuente: Elaboración propia con información de (Atria, 2011: 165).

Los periodos de masificación de la universidad en diferentes partes del mundo no han sido necesariamente similares, sobretodo en tiempo. En la última década la masificación de la educación superior en el continente africano³⁷ se encuentra en cierto apogeo, al grado de que ante la incapacidad de atender el problema de algunos de sus países,³⁸ abren sus fronteras y permiten la entrada de universidades de otras latitudes del globo, que ofrecen

³⁷ Dado el rezago educativo en éste y la preocupación de las instancias internacionales como la UNESCO, se ha puesto de manifiesto una prioridad en la cooperación internacional para el desarrollo de la educación superior.

³⁸ También a recomendación de instituciones internacionales como el Banco Mundial o la OECD.

sus servicios como *estrategias de internacionalización*;³⁹ aprovechando ese hueco para introducirse al mercado universitario. Independientemente del momento histórico en que suceda la masificación por lo regular se puede generalizar bajo el siguiente esquema.

La masificación no es el único componente que estriba en las preocupaciones de la universidad, así como la atención de los problemas derivados que ello le demanda, hay otras de menor percepción pero también de carácter decisivo en el futuro de estas instituciones y que corren por senderos paralelos a la masificación. Pero se dirige la atención en estos apartados a este fenómeno, ya que la masificación tuvo la particularidad de haber detonado, y denotado un sistema de mercado de la educación superior que no existía antes en las proporciones de ahora; en donde los esquemas universitarios privatizados bajo estructuras de mercado, rebotaron una serie de problemáticas que afectaron el modo de ser, el diálogo entre las instituciones y las autoridades respecto a los fondos, la calidad, la transparencia, la institucionalidad y la gobernanza; entre otros más. Pero no sólo es esto, por otro lado también la diversificación del conocimiento, el ritmo de avance en la investigación, la multiplicación de las formas de trabajo, la instrumentación necesaria y propia para lo anterior; han creado con el conocimiento nuevas estructuras de funcionamiento para las universidades, lo que también es parte o consecuencia de la masificación. No siempre se ha sabido del todo, cómo abordarlo, ya que todo este universo es complejo de poner al día, además de los propios problemas de estructura, cobertura y cultura que trae la masificación en sí.

La universidad con renovado ímpetu de evolución, sobre todo en los países desarrollados, se van consolidando dos de las tres funciones básicas de la universidad según la clasificación que hace Ortega y Gasset: la primera, la enseñanza de las profesiones intelectuales; y la segunda, la investigación científica, así como la preparación de futuros investigadores. Con ello nace otra visión sobre la masificación en donde “La enseñanza superior consiste, en profesionalismo e investigación [...] sorprende, pues, que aparezcan fundidas la enseñanza profesional, que es para todos, y la investigación, que es para

³⁹ En cursivas *estrategias de internacionalización* porque realmente se están cuestionando la moralidad de estas estrategias de mercado en donde una universidad de un país extranjero provee los servicios y cobra lucrativamente por ellos, ¿Pero acaso no es por ello también, una manera de procurar un bien? Esta es otra de las inquietudes que se expresarán capítulos adelante.

poquísimos.”(Ortega y Gasset, 2004: 33); en donde al parecer una está dirigida a las masas y la otra a las élites, donde se encuentran los estudiantes que deseen formarse en la investigación. La tercera misión que según el mismo autor denominó como la difusión de la cultura, ha ido quedado erradicada en las instituciones que sólo se centran a la primera función y por ende también en esta tercera radica cierta función expansiva de la universidad no centrada en la formación.

La incorporación masiva de estudiantes implica también otra forma de entender la masificación por medio de la diversificación de la población estudiantil, entre los diferentes niveles socio-económicos, los rangos de edad, alumnos que vienen del mundo del trabajo a seguir, retomar o ampliar su formación; el acceso de esta diversidad de población tiene consecuencias en los niveles de sistema de educación superior como al mismo interior de las instituciones (Lemaitre, 2000: 66). También se trae como consecuencia cambios en las demandas de los perfiles formativos, demandas que surgen de los mismos cambios en las estructuras del conocimiento, se manifiestan entonces tendencias a la subdivisión de las disciplinas y a la recombinación de estas subdivisiones para crear nuevas materias para cubrir la demanda que la sociedad requiere en los perfiles de profesionales ante los renovados retos, así los límites disciplinarios se modifican mediante la motivación de cubrir nuevas competencias. La investigación también adquiere renovadas formas como programas específicos, financiados por grupos de interés externos y en la búsqueda de información relevante para su interés particular, nace el concepto de investigación socialmente útil y para el caso de quien la patrocina, rentable.

La masificación y por consecuencia la diversificación en los modelos de instituciones de educación superior, sumado a la evolución de los sistemas sociales y políticos en la mejora de un Estado de derecho y de bienestar, entrañan un enorme compromiso. Bernasconi cita en la introducción del libro: *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, del cual es editor; a Martin Trow, donde señala que si el postulado de este último es verdad, “todos los problemas de la educación superior están asociados a su crecimiento” y como afirma que el ingreso a la matrícula sigue creciendo, debe de haber muchos problemas todavía sin resolver y otros nuevos. Por lo que una vez más en la educación superior “el crecimiento del sistema y su creciente complejidad parece haber superado su

capacidad instalada en las políticas públicas” (Bernasconi, 2014: 12). La educación superior suele mostrar las coyunturas del todo el entramado socio-político, de cada uno de los países en la que se encuentra inmersa. Para transitar entre una educación superior de elites a una de masas y aspirar a esa universalización señalada con anterioridad, habrá que reaccionar rápidamente y si es posible anticiparse; la masificación de la matrícula trae consigo cambios importantes en la gobernanza del sistema educativo, en palabras de Brunner, también sucede lo siguiente como otra vertiente de interpretación de este fenómeno:

Produce una progresiva redistribución de los flujos de financiamiento de la educación superior: por un lado, aumenta la proporción de recursos que deben cubrir los estudiantes y las familias, entregando al Estado la responsabilidad de expandir la matrícula al sector de las instituciones privadas y al financiamiento privado y, por el otro, los recursos públicos asignados por el Estado se destinan en una cuota creciente a ayudas estudiantiles (Brunner, 2014: 49).

Hoy es aceptado que la universidad pública debe de ser de masas y que la masificación de las universidades trae consigo problemas, como ya es sabido, la palabra masa es de interpretación cuantitativa y equivale a multitud; que a su vez se reinterpreta como: coincidencia involuntaria y temporal de un gran conjunto de personas en el mismo sitio, con lo cual se destaca una visión más sobre esto. “Las masas, sin embargo, no tienen que ser numerosas ni porvenir de algún estrato socioeconómico en especial. La definición de masas como categoría descriptiva, analítica e interpretativa de las ciencias sociales, se centra en el hecho fundamental de que nunca constituyen una comunidad pues quienes las conocen carecen de lazos de solidaridad o de homogeneidad cultural” (Cazés, 2005: 16-17); una sociedad de masas tiene como principal característica el dominio de mecanismos que regulan las actitudes y conductas para hacerlos uniformes y sin particularidad, entonces en este sentido en la universidad pasa lo contrario, lejos de ser un espacio académico únicamente, este se diversifica y por ello mismo se desmasifica, por lo que la palabra de masificación irá más sobre la interpretación cuantitativa que cualitativa. Una universidad transformadora debe partir de la convicción de que los jóvenes de un país deben poder participar con plenitud de sus procesos y tener un lugar en estos espacios masificados cuantitativamente en cantidad pero desmasificados en intensidad y misión (Cazés, 2002: 53-

55). Visión que ayuda a disminuir, al menos un poco la parte peyorativa de la idea de masas como la consecuencia de un desmesurado y no controlado crecimiento.

2.4.3. Crisis universitarias

La queja constante sobre el estado de crisis perpetua que al parecer tiene la universidad, al menos en las últimas décadas, proclaman la necesidad de cambios; pero no sólo a la sociedad le aqueja esto, la misma universidad como organización tiene para sí las mismas consignas. Da la impresión que los cambios o las reformas están en la misma evolución, por lo que mucho margen no da para la planeación estratégica cualquier tema, cuando ya se han reformulado sus funciones, dada la vorágine a la que se ha venido enfrentando la institución. No tiene mucho tiempo para documentar y desarrollar propuestas, tiene que estar reflexionando al mismo tiempo que hace y aplica; así va marcando la evolución ante acelerados procesos. Existe mucho dinamismo la vida de la universidad, por lo que, la percepción de estado de crisis constante, radica en que la misma evolución denota crisis; “el término crisis referido a una institución no implica sino un cambio profundo en la actividad a la que debería sostener, cambio que exige una reforma radical porque el traje (la institución) se ha quedado extremadamente raquítico y oprime a la actividad, en vez de facilitar y promover su funcionamiento” (Cortina, 2003b: 54).

Las crisis en el ámbito de la educación superior tienden a ser multifactoriales, algunos de sus factores son evidentes y constantes ya que se han venido presentando en el transcurso del tiempo; otros son focales, derivados a causa o consecuencia de la masificación, la cual en sí misma ya es una crisis en sí. La crisis institucional era y es, el eslabón más débil de la universidad pública en lo particular, porque la autonomía científica y pedagógica de la universidad se venía asentando en la dependencia financiera del Estado (De Sousa, 2004: 27). Pero al parecer esta dependencia no tuvo inconvenientes mientras que la universidad y los servicios que ofrece se han entendido como un bien público, que por consecuencia el Estado tenía que asegurar; los lugares donde el arraigo de la universidad estatal tiene raíces fundacionales y evolutivas se ha impactado de sobremanera, por la reducción de la participación financiera en las últimas dos décadas; convirtiendo a este bien, que siendo

público, en un bien de complejo acceso. La crisis institucional comenzó cuando este bien paulatinamente ha dejado de estar asegurado por el Estado.

En un análisis de 1994 sobre la educación superior, el Banco Mundial declaró:⁴⁰ que la educación superior en todo el planeta estaba en crisis y de manera especial en los países en desarrollo, señalando que el origen de la crisis se debía a la contracción fiscal de los años ochenta, acompañada por un aumento de matrícula consecuencia de la masificación de la universidad y su incapacidad de abordar esto último con otras fuentes de financiamiento, que no sólo fuera por la dependencia de recursos del Estado (Bernasconi, 2002: 163). Dado que en la mayoría de los países no se incrementaría el presupuesto, recomendación emitida por la misma institución internacional, propuso como medidas para las políticas educativas lo siguiente:

- Estimular la diversificación del sector educacional superior, por medio de la creación y desarrollo de institutos técnicos privados y otras instituciones no universitarias.
- Incentivar en las instituciones públicas una mayor captación de recursos de fuentes diversas al aporte fiscal, tales como derechos de matrícula y/o aranceles, donaciones y venta de servicios.
- Relacionar el financiamiento público con el desempeño institucional demostrado.

Todo ello motivó la reflexión sobre el uso efectivo y transparente de los recursos que se venían asignando a las instituciones de educación superior, reforzando de manera coactiva un comportamiento moral sobre el gasto público; con ello empezó a surgir una cultura de rendición de cuentas. Ya que al parecer, la autonomía se malinterpretaba ante el compromiso de ser transparentes; una cosa estar facultados para decidir en qué se invertirán dichos recursos y otra que no quede claro en que se invirtieron, lo cual no sólo era esperable sino una acción loable. Pero por otra parte la diversificación en los financiamientos de la educación superior, sembraba semillas de mercado para

⁴⁰ Disponible en <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1994/03/698511/romania-education-reform-project> recuperado el 11 de febrero de 2015.

posteriormente cosechar otra serie de situaciones problemáticas dado a que se empezó a mercantilizar el servicio convirtiéndolo en un bien de consumo.

Por otro lado el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en uno de sus documentos sobre la estrategia para la educación superior de 1997⁴¹ especifica en su evaluación que: esta va un poco más que las meras cuestiones económicas que había planteado anteriormente el Banco Mundial; al parecer las políticas rebasan las racionalidades del mercado para tener un mayor impacto moral, en donde el factor cultural pone a la educación en otro contexto, al menos de inicio. En el reporte el BID señala que *Las restricciones fiscales y la ineficiencia en la administración de los recursos son obstáculos de desempeño, además de la falta de cultura en la rendición de cuentas, la excesiva politización y la diferencia generalizada hacia la calidad*. Se denuncia que los arreglos de gobierno y financiamiento institucional en el sector público de la educación superior, denotan la forma en que éstos conducen a un ciclo vicioso e impunidad, lo que expone además una crisis de confianza al momento en que se visualiza que hay muy pocas recompensas para quienes se conducen virtuosamente y muy pocas sanciones para el ejercicio de la mediocridad. Pero el listado de recomendaciones que el Banco Mundial hace, no dista mucho de las que señala el BID:

- La recuperación de costos de las universidades públicas a través de aranceles y la diversificación de las fuentes de financiamiento
- Aumento del financiamiento basado en desempeño
- Premios e incentivos para el buen trabajo académico y castigos para la mediocridad
- Sistemas de evaluación para fortalecer la rendición de cuentas y mejorar la calidad
- Fortalecimiento de la educación técnica y diversificación institucional
- Privatización, tanto de permitir el crecimiento del sector privado de la educación superior como de una mayor participación del gasto privado en el financiamiento del sector terciario

⁴¹ Disponible en http://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/detalles-de-publicacion,3169.html?pub_id=b-1997 recuperado el 11 de febrero de 2015.

La información y manejo de los documentos tanto del Banco Mundial como del BID, reflejan de alguna forma un diagnóstico de lo que acontecía en la educación superior, por un lado manifestaron una preocupación y por otro expresaban factores que habían influido en la disminución o retirada del financiamiento estatal. Además de ser también evaluaciones desde fuera y poseen a su vez, aunque no siempre de manera explícita, recomendaciones de política para los que participan dentro de las creación de políticas para la educación superior, con la desventaja de que al ser vistos desde fuera no se toman en cuenta las variables particulares de cada caso.

El estado perpetuo de crisis universitaria de los últimos cincuenta años se hizo todavía más profundo a finales de siglo pasado, inducida por la pérdida de prioridad como bien público dentro de las políticas de educación superior, y por consecuencia reforzada también por el conflicto que genera la diversificación de los sistemas de financiamiento, al no poder asegurar este bien por parte de los gobiernos estatales. Las causas y las consecuencias variaron en los diferentes puntos el globo pero la crisis se universalizó y se extendió, al grado que el Banco Mundial nuevamente declara este estado en el año 2002⁴²; sólo que ahora en general para todos los sistemas de educación superior en el mundo. Pero las crisis no sólo se acusaron en el plano financiero, ciertamente la falta de financiamiento la detono, pero acrecentó algunas otras. En este documento utilizaremos como referentes de crisis, las derivadas de la propuesta que analiza De Sousa, en las siguientes categorías:

- *Crisis de hegemonía.* Que radica en la pérdida de exclusividad en su misión y función y por ende, en cambio de sus estrategias y objetivos. Las contradicciones entre las funciones tradicionales y las atribuidas en el siglo XX, que someten a conflicto a la universidad en su capacidad para cubrir ambas de manera eficiente, ello trajo consecuentemente la creación de alternativas de educación superior tanto estatales como privadas.⁴³

⁴² En el documento se asumía que no se debe aumentar los recursos públicos para la universidad y como solución deberían platearse abrirse y ampliar un mercado universitario, en el que se debía eliminar la gratuidad. Disponible en <http://www.bancomundial.org/infoannual/2002/index.htm> recuperado el 10 de febrero de 2015.

⁴³ Por un lado la formación tradicional comportaba la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites y por el otro

- *Crisis de legitimidad.* “Provocada por el hecho de haber dejado de ser una institución consensual, frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados de un lado, a través de las restricciones de acceso y certificación de las competencias, y por el otro lado, las exigencias sociales y políticas de la democratización de la universidad y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares” (De Sousa, 2005: 23-24)
- *Crisis de institucionalidad.* Debida a la pérdida de percepción de la educación superior como bien público y a las contradicciones que trajo la reivindicación de la autonomía con la presión y sometimiento de la universidad a criterios de eficiencia y productividad empresarial, así como el énfasis de su renovada función social, como lo señala lo anteriormente dicho.

Si entendemos la crisis institucional como una consecuencia de la crisis financiera, no significa que sus causas se deban reducir a ello, habría de preguntarse entonces por las causas de la crisis financiera entonces, y se encontrará que: la persistencia de la crisis institucional es también resultado de que se agravaran las crisis de hegemonía y legitimidad. “La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales -educación, salud, seguridad social- inducida por el modelo de desarrollo económico neoliberalismo” (De Souza, 2004: 29) con lo que el fenómeno de masificación encontrará en ello también un mayor fundamento, no sólo desde la vía de las aspiraciones a un bien formativo, sino como el derrotero de las consecuencias que ello trae, así: si la universidad pública ya traía debilidades, en vez de ser las causales de una reforma; se convirtieron en su propia desdicha al percibirse insuperables y al mismo tiempo sirvió de justificación a la apertura de la educación superior como un bien de explotación comercial, con ello la alternativa irremediablemente estaba en la creación de un mercado universitario de amplio alcance.

lado de forma más vigente la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista.

2.5. La universidad en un nuevo orden social.

Ya se cuentan nueve siglos desde que apareció la universidad en la cultura occidental, es una de las instituciones que ha trascendido en el tiempo y sigue vigente, obviamente con renovadas funciones, con intenciones diversificadas e impactando cada vez más en el entorno social en el que se encuentra.⁴⁴ La universidad ha tenido momentos de crisis pero sigue en continua evolución y reinención, ahora en pleno siglo XXI su misión es más compleja ya que debe dar respuesta a las necesidades sociales como siempre, pero siendo éstas ahora cambiantes en el corto plazo y por ello más dinámicas que épocas anteriores. Se le exige una adaptación rápida para la atención y participación de las realidades sociales, tanto en las enseñanzas que imparte como en la investigación que en ella se realiza. Desde el siglo XIX con sus modelos alemán y francés, se convirtió en una clave fundamental del Estado y posteriormente, en el siglo pasado, en una alternativa acusada como uno de los medios privilegiados para -en lo particular-, alcanzar cierto *estado de bienestar*.⁴⁵ Vendría posteriormente acorde a la lógica de la misma sociedad liberal, una fase de detrimento tanto del Estado como del estado de bienestar que se sumaría a las crisis en los contextos ya señalados y algunos otros.

Según se visualiza en la generalidad, la masificación no ha ido acompañada por una transformación paralela en la organización y funcionamiento de la educación superior, y esa es otra realidad a la que además se enfrentan las universidades; no sólo es la masificación en sí, es además, la falta de capacidades y recursos para hacerle frente a las consecuencias de ésta, más los problemas propios derivados de ella con la influencia de los sistemas de mercado; más el enfrentamiento al universo que implica la sociedad del conocimiento. Algunas universidades del Estado se han vuelto tan grandes -como la UNAM⁴⁶- que casi resultan inmanejables “La mayoría fue concebida para prestar un servicio gratuito pero racionado, sin que luego las instituciones hayan podido adaptarse a las exigencias y a los costos que lleva consigo la masificación” (Brunner, 2002: 33), conflicto que se acrecentó

⁴⁴ La universidad es un continuo en el tiempo, si se le ve como un devenir evolutivo, la institución no es igual a como nació en la baja edad media, ha tenido cambios cualitativos y cuantitativos, pero su rasgo esencial de atender a la formación de profesionales para satisfacer las necesidades sociales, sigue vigente.

⁴⁵ Estado de bienestar entendido acorde al contexto como el que procurará el empoderamiento individual que da una formación profesional.

⁴⁶ UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México

desde mediados de los noventa con el fenómeno de la globalización. Pareciera ser que la institución universitaria no puede estar a la altura de su tiempo porque una característica de esta es la constante evolución.

El crecimiento que ha venido experimentando la universidad en su matrícula, no deja de presentarse a nivel mundial, aunque las condiciones que tuvo a lo largo del siglo XX no siempre fueron las mejores; en los años sesenta la educación superior tuvo una función explícita como un instrumento para promover el crecimiento económico, la competitividad internacional, la movilidad social, la adquisición de valores y el desarrollo de comportamientos democráticos, además de ser un mecanismo de integración de las nuevas generaciones a las oportunidades y los beneficios de la modernidad (Brunner y Peña, 2011: 44)⁴⁷. Cada vez que las políticas de los gobiernos no estaban a la altura de estas pretensiones, algunas universidades asumían su función de representantes de la sociedad civil y la expresaban como una crítica de su época y lo proclamaban como una carencia no sólo institucional sino de su tiempo. Con ello se fue reforzando en estas décadas, la imagen y el discurso sobre la universidad, como el derrotero de las demandas democráticas hacía los gobiernos como lo fueron los movimientos estudiantiles de los sesentas de impacto mundial en -París y México, 1968-. La historia y las funciones propias del estado de bienestar proclamaban a la universidad convertirse en ese espacio masivo donde se otorga formación profesional y que debía ser de acceso universal.

Se puede decir que en el nuevo orden social que iba surgiendo en las últimas décadas del siglo pasado, la universidad se diversificó de muchas maneras, se mezclaron funciones y formas tradicionales con innovaciones de carácter académico; las motivaciones e ideologías que las conducen fueron inconmensurables y empezaron enfrentarse a un incipiente desarrollo tecnológico. Con todo ello ya no respondían necesariamente a una sola idea de universidad, sino a la diversificación de educación superior con el abanico de opciones que se fueron consolidando, la universidad ya no encarnaría un proyecto nacional de Estado únicamente, cuya misión cultural o espíritu nacional quedará implícita en ella y al parecer

⁴⁷ Resaltando el comentario que hacen los autores al respecto: Nos referimos aquí al relato o discurso construido en torno a la educación superior por los gobiernos, las propias instituciones y sus autoridades, los organismos y expertos internacionales. No en cambio, a las reales y efectivas funciones que la universidad cumple, ni al alcance positivo o negativo de sus efectos e impactos.

estará a consideración de las nuevas instituciones de educación superior su fomento o no. Se consolidarán las instituciones privadas bajo esquemas de economías de mercado, que venían formándose apenas algunas décadas antes, con ello la racionalidad sobre el funcionamiento institucional se modificará. La universidad contemporánea en cualquiera de sus diversificadas formas sigue poseyendo como espíritu universalizable, el saber crítico, ese saber que no confía siempre en los hechos de su tiempo e incluso, de sus propias condiciones de posibilidad para seguir buscando con ello la verdad.

“Lo que forma parte de su ethos más permanente de la universidad, un ethos que se forjó y que ha permanecido, al lado del estado y también fuera de él. El desafío de la universidad contemporánea parece ser el de seguir adhiriendo reflexivamente a esos viejos valores; pero sabiendo –por lo mismo que se trata de una adhesión reflexiva y no meramente emocional- desenvolverlos en un nuevo contexto (Brunner y Peña, 2011: 40).

Anteriormente la universidad, y con mucho más fuerza en el nuevo orden, forma parte de un presupuesto de desarrollo, ya que también parte de la creación de condiciones para el crecimiento económico, la modernización, la industrialización, el avance tecnológico y científico, así como para el desarrollo social y humano. Por lo que se reafirma el compromiso de contribuir en las demandas de profesionalización, especialización, de aumento del componente científico y tecnológico, en la docencia, la investigación, innovación y la cultura (Sarukhan, 1998: 228). El conocimiento desde una perspectiva pedagógica, psicológica y filosófica como tal, tiene su propia área de estudio, -epistemología- conocer cómo se conoce, aprender cómo se aprende, o se adquiere el conocimiento, es una responsabilidad de la cognición y sus procesos. Pero en estos últimos veinte años, cuya perspectiva es la que ahora se toma: el conocimiento se visualiza como medio de desarrollo en la cultura de las personas, lleva en sí mismo el sujeto en formación y la meta alcanzar -sujeto cognocente y competencia,- dicha meta lleva a desarrollar y apropiarse habilidades, capacidades y competencias para ejercer una profesión (Fuentes, 2011b). El conocimiento en sí y como tal es complejo, y sin embargo -ya lo advierte Morin- suele darse fragmentado en disciplinas y dividido en ciencias, la enseñanza de los conocimientos para la formación de las personas se ha ido separando y dividiendo, desde que el positivismo protagonizó las prioridades formativas y que ha traído el reto en las

renovadas funciones de la universidad para este nuevo orden, de la reintegración de este entre sus disciplinas.

El desarrollo de la sociedad del conocimiento en cual se enmarca el nuevo orden social, está requiriendo profesionales integrales y no fragmentados, la especialización que nace y se refuerza en la época industrial, al parecer ya no es tan conveniente, ni pertinente tampoco; ya que las realidades en las sociedades actuales son mezclas de interdisciplinariedad por lo que se exigen profesionales con capacidades de solución y visión integral a los problemas complejos, y más aún, con capacidad de anticipación a estos. Según indica la agenda del conocimiento, ahora más que nunca, el compromiso de la universidad es enlazar las disciplinas, “también nuestra formación escolar y universitaria, nos enseña a separar (los objetos de su entorno, las disciplinas unas de otras) y no a enlazar, y la separación de las disciplinas hace que sea casi imposible captar <<lo que se ha homogeneizado conjuntamente>>, es decir, según el sentido original del término: lo complejo” (Morin, 1998: 20). Además se visualiza la desunión que ha tenido lugar entre la cultura humanista, que alimentaba a la inteligencia general, y la cultura científica, que a veces está, ella misma dividida; la no comunión entre las dos culturas comporta graves consecuencias tanto para una como para la otra.

La cultura humanista revitaliza las obras del pasado, la cultura científica sólo valora los logros del presente. La cultura humanista es una cultura general que, a través de la filosofía, el ensayo, la novela, plantea los problemas humanos fundamentales y hace un llamamiento a la reflexión. La cultura científica suscita un pensamiento consagrado a la teoría, y no una reflexión sobre el destino humano y sobre el devenir de la propia ciencia. La frontera entre las dos culturas atraviesa de parte a parte la sociología, aunque ésta resulta descuartizada en lugar de convertirse en el elemento que las una (Morin, 1998: 20-21).

Una parte significativa de esta evolución en el proceso de adquisición y aprehensión del conocimiento, se está produciendo no dentro de los departamentos tradicionales de las universidades, sino en torno a múltiples puntos de contacto; que si bien ya existían, ahora se les incluye preponderantemente en varias instituciones de educación superior, por medio de acuerdos intersectoriales; trátase de empresas, gobiernos, laboratorios industriales, agencias de innovación, oficinas consultoras, centros de información y distribución del

conocimiento, organizaciones cívicas entre otras. Como lo demuestran recientes estudios internacionales,⁴⁸ las universidades exitosas han adoptado nuevas formas de organizar su trabajo, sobre la base del compromiso para responder las demandas implícitas y explícitas de la sociedad. Estableciendo proyectos y equipos que se congregan, disuelven o expanden con flexibilidad, empleando la transdisciplinariedad; para estimular la generación de patentes, e incluso, apoyar con capital de riesgo iniciativas que podrían generar un retorno en las finanzas. (Brunner 2002: 35). De esta forma la universidad deja de ser sólo una institución puramente erudita –aunque no todas abandonan estas pretensiones ni sus funciones tradicionales- para convertirse en lo que algunos llaman institución productiva, caracterizada por poseer un amplio conjunto de vínculos con la economía y la sociedad que la rodea. Entonces al ampliar sus contextos y rangos de acción, se amplían los marcos de sus actividades y con ello viene la diversificación de su *êthos* y los vínculos propios de relación o interacción con las estructuras de la sociedad civil.

Dentro de este periodo continuo de adecuación y evolución de las instituciones de educación superior, que va desde la comprensión de las renovadas formas de ser, hasta la incertidumbre de la misma continuidad evolutiva; las instituciones de la educación superior se desplazan entre las opciones que generan hacia la mejor forma posible de resolver su problemas de pertinencia con la sociedad; de lo que se espera no sacrifiquen su misión reflexiva, sus contenidos formativos o su vocación humanista. Con ello cambian también algunos rasgos tradicionales de las instituciones como corporaciones que ya se empiezan a ver dentro de la norma, sobretodo de las universidades privadas, por ejemplo: se flexibiliza el mercado laboral de los académicos, las posiciones más altas de la jerarquía son sometidas a evaluación periódica, aumenta el número de profesores de media jornada o con contrato temporal, justificando que: los que están en contacto con el mundo laboral exterior y no de tiempo completo en la academia, son los más competentes para actuar en las renovadas formas que la sociedad demarca. Visto desde otra perspectiva, puede ser una artimaña para no comprometerse con el académico, obligándolo a diversificarse como profesional y a no ver en la institución universitaria una seguridad de carrera laboral. La

⁴⁸ Para mayor referencia Burton Clark (1998) *creating entrepreneurial universities, organizational pathways of transformation*, Guildford, surrey: Pergamon-IAU Press, asimismo ver Michael Gibbons (1998) *Higher education relevance in the 21st century*, Washington D.C: The word bank.

gestión institucional está adquiriendo un carácter inconfundiblemente empresarial⁴⁹, incluyendo las del Estado⁵⁰ o públicas, la influencia de los esquemas de mercado, resultado y causa de las propias crisis ya mencionadas, van modificando el carácter de la institución y no es que esta deba de ser inamovible pero la preocupación radical de esta tesis se manifiesta justo en lo siguiente: la universidad tiene que dar respuesta a su entorno social y con las características del momento histórico correspondiente, esto es innegable e irrenunciable o universal, pero eso no significa que sea a costa de lo que sea, y al parecer está siendo a costa de los *bienes internos* que legitiman a este tipo de organizaciones con toda la diversidad que hasta ahora han alcanzado; ya que al perder su valor las instituciones se desmoralizan.

Ya no corresponde a una relación creativa productiva real y relevante entre los desafíos externos (cambios en el entorno) y capacidad de respuesta. Bien pudiera ser que esté convirtiéndose en una figura de menor valía, capaz sin duda de educar y hacer cosas interesantes incluso, pero que no logra ya expresar reflexiva e institucionalmente los mundos posibles que se están formando a su alrededor y encarnarlos en una nueva concepción de sí misma y en nuevas prácticas y modalidades de trabajo (Brunner, 2002: 42).

La re-conceptuación de la universidad es una necesidad y característica constante inscrita en su naturaleza, pero está siendo arrastrada por la vorágine de la competitividad del mercado, en donde las evoluciones e involuciones de los cambios sociales no le otorgan mucha certeza del rumbo. Es en la tabla 6, donde se pueden ver de manera categorizada las realidades que ahora padece la universidad de una manera objetiva y concreta.

La universidad está creando estrategias de desarrollo y adaptación al renovado orden social, pero muchas de ellas carecen de los fundamentos de legitimidad porque estas van en función más de los *bienes externos* que de los *bienes internos*, analizados en el capítulo primero. Ambos son necesarios, pero si preponderantemente se actúa por medio de los *bienes internos* en las estrategias, las políticas, los planes, las relaciones, negociaciones etc., en las instituciones de educación superior y sus partícipes; vendrán por añadidura los *bienes*

⁴⁹ Que no significa que tenga que perder de vista sus fines y bienes internos, la innovación y adaptación es irrenunciable a los bienes internos que persigue la universidad.

⁵⁰ Punto que se desarrolla acápite adelante, pero que de momento es conveniente mencionar como marco de este nuevo contexto al que se enfrenta la universidad.

externos. El problema es cuando sólo se piensa en estos últimos, entonces se está actuando contra la propia naturaleza que la legitima y por ello se corrompen, por muy buenas intenciones que estos tengan, pensar sólo en los *bienes externos* es exponer potencialmente a corromper la meta que se persigue.

Tabla 6

Concentrado de las realidades que padece la universidad actualmente.

Un nuevo modo de producir conocimientos.	El conocimiento se produce en un contexto de aplicación. El proceso y el conocimiento resultante son trasdisciplinarios. Se da en un contexto organizacional heterogéneo y diversificado. Desarrolla una mayor capacidad de responsabilidad social. Requiere de un sistema más complejo de evaluación o control.
El impacto de la masificación	Las demandas crecientes de calificación de la mano de obra en los sectores público y privado. Las teorías de capital humano que ligaban este con el desarrollo económico y social. La educación como mecanismo social más eficaz de movilidad e integración.
El efecto de la globalización y competencia internacional	Hay un acceso más inmediato al conocimiento, independientemente del lugar en donde se haya producido El consumo de este conocimiento está en proporción a la capacidad de desarrollo de las sociedades Se requiere de mayor colaboración para la eficacia en la resolución de problemas por las diferentes disciplinas que convergen en la diversificación del conocimiento.
La contracción de los recursos asignados y la diversificación de las fuentes de financiamiento	Las estructuras organizacionales se enfrentan a nuevos retos. La racionalización de los recursos se convierte en una competencia para los gestores de las universidades. Se demanda de una mayor creatividad para generar opciones para advenimiento de recursos.
La relación con las estructuras de gobierno	Se encuentran condicionadas por las presiones propias de la evolución y los nuevos problemas. Las estructuras de poder dentro de las instituciones demandan ser rediseñadas. La autorregulación se convierte en un factor de equilibrio y salud organizacional.
El requerimiento de responsabilidad pública	Existe una mayor exigencia para demostrar públicamente como los recursos son administrados (<i>accountability</i>). Están sujetas a nuevas formas de entender la relación entre la sociedad y las instituciones. Nacen nuevos esquemas regulatorios. La exigencia no pretende reducir la autonomía pero si la presiona a reconfigurarse.
El proceso de integración y los cambios en la sociedad	Se modifican las formas y procesos de docencia e investigación para hacerse cargo del análisis e impacto asociados a la interdependencia internacional en el mundo del trabajo. Salta con mayor importancia los fundamentos culturales en la formación de los perfiles profesionales.

Fuente: Elaboración propia con información de (Lemaintre, 2000: 63-72).

Los cambios en el nuevo orden, surgen no sólo de la influencia del desarrollo tecnológico, no sólo como consecuencia de las tendencias de las nuevas formas de producir conocimientos, sino también a los avances en la investigación sobre la transferencia de estos. Aunque son varias las situaciones que constituyen el nuevo orden para la universidad, estos no son los únicos que afectan el carácter de ésta, el cuerpo de gobierno dentro de la universidad ahora requiere de un perfil determinado con talento para saber gestionar el talento, no solo en la producción del conocimiento, sino en su gestión y transferencia. En resumen, tenemos en el siguiente concentrado de las realidades a las que se enfrentan las instituciones de educación superior en el nuevo orden.

2.5.1. Universidad como bien de consumo.

Aunque la idea de la universidad como bien de consumo, no es reciente y existe desde que se retribuye un arancel por obtener un beneficio de ésta, no tomaba la preocupante forma de consecuencias inmorales que puede llegar a tener, cuando ésta actúa bajo influencia de la racionalidad de mercado. Los conceptos de universidad pública y privada también existen desde hace mucho tiempo y para ello se desarrollan apartados en los capítulos subsecuente, pero de momento sólo resulta preciso mencionar que no es que bajo estas categorías una universidad sea más moral que la otra, hay universidades privadas que nunca han tenido fines de lucro, y el problema deviene cuando se coloca a la universidad en el escenario de los fines de lucro y se convierte en un bien que no se persigue y ofrece por sus *bienes internos*. Inconsecuentemente a esta visión y para complicar aún más las cosas, la Organización Mundial del Comercio (OMC)⁵¹ dentro del Acuerdo General de la Comercialización de Servicios (AGCS) o bien (GATS)⁵², bajo el criterio mercantil de que todo lo que puede ser rentable hay que privatizarlo, liberó la educación superior como un servicio comercializable, percibiéndose ésta, más que un derecho y responsabilidad del Estado, como un servicio que se puede adquirir por medio del mercado, generando pugnas

⁵¹ La OMC es el lugar al que los Estados miembros acuden para tratar de resolver los problemas comerciales que tienen unos con otros. Es también una Organización para la apertura del comercio y un foro para que los gobiernos negocien acuerdos comerciales, disponible en http://www.wto.org/spanish/thewto_s/thewto_s.htm recuperado el 16 de febrero de 2015.

⁵² Por sus siglas en inglés: General Agreement on Trade in Services, GATS.

entre la naturaleza propia de la actividad universitaria y los fines de lucro que trae consigo la comercialización de la misma. En donde el criterio racional respecto a su misión, sus metas y funciones cae en una dicotomía; lo que lleva a que la discusión sobre la razón moral del ser de la institución universitaria, institución por supremacía dedicada a la formación y desarrollo integral de los ciudadanos; convirtiéndola en un objeto de consumo cuya racionalidad se decanta a la rentabilidad.

Sumando lo anterior, a las situaciones críticas que se le presentan a la institución a finales de siglo XX, cuando la masificación rebasa la capacidad de los Estados para mantener ésta como un bien público y las instancias internacionales OECD, BM, UNESCO recomiendan diversificar la educación superior, para que los Estados disminuyan su gasto público en ésta. Desata por consecuencia una serie de problemas de tipo social y moral en cuanto al conflicto de derechos y provisión de posibilidad de un estado de bienestar. Uno de los problemas más acusados es sobre el retorno de la inversión en educación, en la actualidad, muchas veces así es vendida la educación superior; como una inversión que te reeditará a posteriori. Pero como los sistemas de mercado también están diseñados para que los costos de operatividad de la mano de obra sean baratos, es aquí donde la lógica y la razón entran en conflicto porque al parecer no hay un esquema de retorno conveniente para los que desean obtener la educación superior bajo un esquema alto de aranceles.

El periodo de recuperación de la inversión puede tornarse letárgica dados los esquemas de salarios bajos que padecen muchos países -sobre todo los poco desarrollados-. Si hay estudiantes que con el apoyo familiar puede pagarse su educación superior, sin endeudarse con los sistemas de créditos que muchas veces ofrecen las universidades o las instancias financieras, no garantiza tampoco un rápido proceso de retorno, la ventaja sobre los otros es que no ingresan endeudados al sistema laboral; lo que promueve una desigualdad en las políticas de desarrollo. Aún con esta racionalidad de mercado y los desmedros que produce, los estudiantes se acercan a las universidades con la intención de crear la posibilidad de advenirse de una profesión que les permita crear y mejorar un estado de bienestar aunque pocos son los que se detienen a analizar esta realidad.

Capítulo 3.

Demarcación internacional en la agenda de la educación superior.

A partir de las consecuencias que trajeron los fenómenos de masificación, crisis y globalización en las universidades, las organizaciones internacionales manifestaron de manera más acusada su preocupación ante ello; la misión, las funciones y las metas de la educación superior son compartidas en todo el globo, aunque existen diferencias entre los sistemas, se enfrentan por lo regular a los mismos retos. Instituciones como la Organización Internacional del trabajo (OIT), la Organización de Estados Americanos e Iberoamericanos (OEA, OEI); Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, (PNUD); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO); Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, (OCDE); Banco Interamericano de Desarrollo, (BID); Espacio Europeo de Educación Superior, (EEES), Global University Network Innovation, (GUNI); Banco Mundial (BM), entre otras; apelan en mayor o menor grado al desarrollo, recayendo muchas de las estrategias para ello en las cuestiones formativas, valorativas y de cambio de cultura por parte de la educación: Todas estas instancias nacionales, regionales, supranacionales, internacionales o continentales, voltean a ver a la universidad como uno de sus aliados para la creación de políticas que fomenten el desarrollo, sabiendo que la universidad a través de sus múltiples actividades, comparte objetivos o metas con ellas.

A lo que también habrá que sumar la mirada de la UNESCO, como principal observador en el plano internacional dentro de su capítulo de educación superior; para con ello visualizar el contexto global y conocer los escenarios en los que se manifiestan los compromisos, las funciones y los objetivos de la universidad en los países que participan de esta asociación internacional. En la mayoría de los países la enseñanza superior está integrada por una red compleja de centros públicos o privados: institutos politécnicos, escuelas de ingenieros, escuelas de ciencias empresariales y gestión, centros de enseñanza a distancia, laboratorios y centros de investigación, filiales de empresas y organizaciones varias. Con el tiempo se ha venido tejiendo una malla que se extiende cada vez más, y que se va fortaleciendo con la

participación de las instituciones representativas de los Estados, las asociaciones, las instituciones de educación superior; tanto en las instancias locales, regionales y mundiales. Lo que reafirma que la globalización y las tecnologías de información son parte de una realidad ineludible, y no por ello catastrófica. En este capítulo se señala cómo el diálogo internacional acerca de las preocupaciones sobre los roles de la instituciones de educación superior, no sólo influyen en su *êthos*, sino que denotan un ejercicio que también es común por parte de la sociedad civil, al ampliar la capacidad de adaptación y asociación por parte de las universidades ante sus renovadas y asignadas nuevas tareas.

3.1. Educación Superior: preliminares a las conferencias mundiales.

Si también el *êthos* es una práctica común, una forma real y concreta de actividades compartidas de vida común (Cruz, 2006), ¿Cuáles son las prácticas que llevan a tratar de entender y resolver las preocupaciones en común de la educación superior? Las instituciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, y el Banco Mundial (UNESCO, OECD y WB respectivamente)⁵³ ya venían trabajando en temas de la educación superior, pero es hasta mediados de los noventa con la crisis universitaria extendida en todo el globo según lo manifestó la misma UNESCO, y sumado al fenómeno de la globalización, el desarrollo de las tecnologías de la información, con la simbiosis que existe entre estas dos últimas, además de los problemas que la masificación por sí misma le generó a la universidad, así como la preocupación sobre los roles de la universidad en la sociedad; se empezó a acusar cada vez más la atención a la universidad desde un visión global. La UNESCO convocó a la apertura de un diálogo formal, en los temas que tienen que ver con los centros de estudios universitarios y sus vínculos con el desarrollo de la sociedad. Lanzando en 1995 una misiva titulada: Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior, cuyo propósito era organizar a los países afiliados a participar en lo que se llamaría la Conferencia mundial 1998. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción, En donde se expresa que la educación superior se encontraba

⁵³ Por sus siglas en inglés: UNESCO, (*United Nations Educational Science Cultural Organisation*); OECD, (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) y WB (*Word Bank*).

en crisis prácticamente en todos los países del mundo, demarcando como problema central; que el número de alumnos aumenta, pero la financiación pública disminuye. Aumenta también la distancia que separa los países desarrollados y los países en desarrollo en materia de enseñanza superior e investigación. Señalando también que en virtud de estas tendencias y los nuevos desafíos tendrán que replantearse los enfoques y la misión de la educación superior para establecer las prioridades del futuro, lo que se muestra en la tabla 7 sobre las incidencias de ésta.

En torno a ello se iniciaron los debates durante el Tercer plan a Plazo Medio (1990-1995) en el plano regional e internacional. Los estados miembros aprobaron una resolución en la 27ª reunión de conferencia General en 1993 en donde se le invitaba al director de ese entonces, Federico Mayor a que siguiera preparando una política general de la organización que particularizara el ámbito de la educación superior.

Tabla 7

Incidencias de la educación superior a finales del siglo XX

Incidencias Sociales	Descripción
Democratización	Apreciable en la desaparición y caída de muchos regímenes totalitarios y en el avance constante de las fuerzas democráticas. Este es el fundamento del desarrollo y la acción colectiva para garantizar la paz y el respeto a los derechos humanos.
Mundialización	Reflejo de la creciente interdependencia mundial de las economías y el comercio, nacionales y locales y la necesidad de adoptar un enfoque mundial para abordar los problemas resultantes.
Regionalización	Los Estados se agrupan para facilitar el comercio y la integración económica como medio de reforzar la competitividad. Los acuerdos regionales pueden ser útiles para la educación, la cultura, el medio ambiente, los mercados de trabajo y las infraestructuras.
Polarización	Patente en el aumento de las desigualdades a escala mundial, regional y nacional, que trae como consecuencia un aumento de la distancia que separa a los países y poblaciones ricos y pobres, con todas las consecuencias políticas, económicas y sociales que esto conlleva.
Marginación	Visible en el aislamiento internacional o local de una serie de países y de determinados sectores de la población debido a diversas formas de subdesarrollo.
Fragmentación	Fomenta discordia social y cultural y, en su forma extrema, puede llevar a la “atomización” por los intentos de dividir los Estados en comunidades locales según criterios étnicos, tribales o religiosos.

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 25-26.

Todo el mundo estaba siendo testigo de cambios, procesos de ajuste y procesos de consolidación en las sociedades en diferentes partes del planeta; el desarrollo de las tecnologías de información, la expansión acelerada de la globalización y los progresos se

observaban en muchas esferas de las actividades humanas, pero también “se observan una serie de procesos simultáneos y a veces contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación. Estos seis procesos sociales fueron el marco de referencia de análisis para el planteamiento sobre el documento de *Política sobre los Fundamentos del Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*. Estas seis incidencias se ven en el desarrollo de la educación superior y al mismo tiempo le exige a ésta, respuestas adecuadas⁵⁴.

Además de considerar las incidencias anteriores para el análisis que se planteó desarrollar, se menciona que las respuestas de la educación superior en un mundo que se transforma vertiginosamente como el de este momento, deben guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía y su funcionamiento local, nacional e internacional; siendo tales criterios: la pertinencia, la calidad y la internacionalización, y bajo los cuales se pretendía guiar las observaciones y propuestas a desarrollar como políticas de acción con las que deberían comprometerse y asumir las sociedades inmersas en esta vorágine de cambios.

Por otra parte el Banco Mundial un año antes, en 1994 lanzó un documento sobre educación superior, titulado: “*Educación Superior: lecciones de la experiencia*” el cual recibe una contribución de (Davyt y Figaredo, 1997) en “Dos enfoques sobre la educación superior”, señalando que ambos documentos entran en debate como parte la preparación a la conferencia mundial sobre educación superior, ambos documentos analizaban la situación de ese entonces y las perspectivas de la educación superior desde valoraciones complementarias: el Banco Mundial respondiendo a las tendencias político económicas neoliberales y la UNESCO desde un enfoque más bien humanista. Siendo esto parte de los preliminares de la conferencia mundial. El resultado arrojó una serie de criterios y guías en tres categorías, reflejados en la tabla 8, donde se demarcan las preocupaciones de la problemática a cuidar y atender en la educación superior.

⁵⁴ UNESCO-Educación, “Documento de Política para el Desarrollo de la Educación Superior”; París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995, p. 25-26. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf> y recuperado el 30 de noviembre de 2014.

Tabla 8.**Criterios y guías para el funcionamiento de la educación superior**

Pertinencia	Calidad	Internacionalización
En función de su cometido y su puesto en la sociedad, de sus funciones con respecto a la enseñanza y la investigación, así como sus nexos con el mundo del trabajo, con el Estado y la financiación pública y sus interacciones con otros niveles y formas de educación.	La renovación en la mejora de su pertinencia y calidad. Estableciendo programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficacia en la experiencia de aprendizaje	Obedece al carácter universal del aprendizaje y la investigación, se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural.
Ante la urgencia de la nueva necesidad en sus graduados capaces de actualizar constantemente sus conocimientos y adquirir nuevos que les permita no solo emplearse sino emplear.	La investigación no es sólo una de las principales funciones de la educación superior sino requisito de su importancia social y su calidad científica.	El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestra la tendencia.
En la re-definición de su misión de muchas de sus funciones.	La calidad se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior.	La cooperación internacional debe basarse ante todo en la asociación y la búsqueda colectiva de calidad y pertinencia.
En el buen mantenimiento de las relaciones con el Estado y la sociedad en conjunto, estas relaciones con base en los principios de libertad académica y autonomía institucional.	La satisfacción de las necesidades en la sociedad que suscita la educación superior dependen de calidad del personal docente, programas y de los estudiantes tanto como de la infraestructura.	Las condiciones adversas en las que funcionan las instituciones de educación superior, en especial en algunos países en desarrollo, deben ser corregidas gracias a la solidaridad internacional
En la mejora de su gestión y manejo de recursos humanos y materiales de que disponen así como el rendimiento de cuentas	La evaluación y el incremento de la calidad deben iniciarse con el personal de enseñanza e investigación.	Es importante promover programas e intercambios que permitan reducir los desequilibrios existentes
En la ampliación de fuentes de financiamiento	Las inversiones en infraestructura son también factores de calidad.	Con los intercambios habrá que facilitar el acceso al conocimiento y su transferencia.
En los derechos de matrícula ya que incide en muchos aspectos de justicia social, movilidad, equidad y políticas educativas, sociales y fiscales del Estado.	La calidad de los estudiantes plantea un universo inmenso y se recomienda analizar las situaciones particulares en cada lugar y revisar el vínculo con el agente educador previo a la universidad	La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso de las tecnologías de información y comunicación
En la visualización y comprensión con el Estado y la sociedad, de que financiar la educación superior no es una carga para los fondos públicos sino una inversión nacional a largo plazo.	Se debe prestar atención al respeto de los principios de libertad académica y autonomía, pero estos no deben invocarse para oponerse a los cambios necesarios.	Se intensifican los vínculos de investigación transnacional y una ampliación considerable de diversos tipos de redes y otros acuerdos de vinculación entre centros

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 28-44.

3.1.1. Conferencia mundial 1998. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.

Es en 1998 la primera vez que se abría un capítulo del sector de educación superior en el plano global por parte de la UNESCO; y por medio del cual, se convocaba a la primera Cumbre Mundial sobre Educación Superior (CMES) en París, Francia.⁵⁵ Cuya misión sería encausar soluciones para los desafíos actuales y que se movían rápidamente en la evolución social sumándose exponencialmente a los problemas que la educación superior ya venía arrastrando desde antes. La conferencia llevó como título: *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*; y como parte de los preparativos para ésta, entre 1995 y 1998, se celebraron cinco consultas regionales.⁵⁶ Donde se confirmaba la división del mundo en las siguientes regiones: América Latina y el Caribe, África, Asia y el Pacífico, Europa y los Estados Árabes. El objetivo fue establecer los principios fundamentales de una reforma en profundidad de los sistemas de enseñanza superior. El análisis de la situación de la enseñanza superior pone de relieve tres prioridades:

1. La ampliación del acceso a la universidad teniendo como referencia y base, el criterio del mérito
2. La renovación y la actualización de los sistemas institucionales de educación superior a las innovaciones presentes
3. Fortalecimiento de los vínculos con la sociedad, en especial con el mundo del trabajo

Este afán de renovación de la enseñanza superior se articula en torno a cuatro exigencias fundamentales: la pertinencia, la calidad, la gestión y la financiación, y la cooperación

⁵⁵ WCHE, por sus siglas en inglés Word Conference Higher Education.

⁵⁶ La reflexión empezó a nivel de las principales regiones: **América Latina y el Caribe.** Conferencia Regional de La Habana, Cuba, noviembre de 1996, sobre el tema: *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, reunión organizada por el CRESALC (Oficina de UNESCO en Caracas). **África.** Conferencia Regional de Dakar, Senegal, abril de 1997, sobre el tema: *La enseñanza superior en África en el siglo XXI*. Reunión organizada por BREDA (Oficina de la UNESCO en Dakar). **Asia y el Pacífico.** Conferencia Regional de Tokio, Japón, julio de 1997, sobre el tema: *Estrategias nacionales y cooperación regional en la enseñanza superior para el siglo XXI*. Reunión organizada por la PROAP (Oficina de la UNESCO en Bangkok). **Europa.** Conferencia Regional de Palermo, Italia, septiembre de 1997, sobre el tema: *Cambiar la enseñanza superior en Europa, un programa para el siglo XXI*. Reunión organizada por la CEPES (Oficina de la UNESCO en Bucarest) y la Asociación de Universidades Europeas (CREE). y los **Estados Árabes.** Conferencia Regional de Beirut, Líbano, marzo de 1998, sobre el tema: *Desafíos regionales para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Reunión organizada por la UNEDBAS (Oficina de la UNESCO en Beirut).

internacional. Sin poner modelos ni dar directrices rígidas, se propone establecer referencias intelectuales fundamentales que puedan ayudar a los Estados miembros; a concebir sus propias políticas habida cuenta de sus condiciones específicas. Diversos copartícipes de la UNESCO organizaron en las distintas regiones más de 130 reuniones relativas al tema de la conferencia. Entre las que cabe resaltar dos reuniones en Toronto para examinar las prioridades de la región de América del Norte, cuyos debates temáticos fueron:

- La educación superior y el desarrollo humano sostenible
- La contribución al desarrollo nacional y regional, y exigencias del trabajo.
- La formación de personal de la educación superior: una misión permanente e ineludible tanto para equipo académico como el operativo
- La educación superior para una nueva sociedad: la visión estudiantil
- De lo tradicional a lo virtual: las nuevas tecnologías de la información y su impacto
- La educación superior y la investigación: desafíos y oportunidades
- Mujeres y educación superior: cuestiones y perspectivas
- Promover la cultura de la paz y movilizar el poder de la cultura
- Autonomía, responsabilidad social y libertad académica

Las prerrogativas y resultados de las cumbres, la mayoría de las veces, dan resultados dentro de un esquema del deber ser, por lo que las instituciones de educación superior dirigirán sus esfuerzos a esos deberes que irán reconstruyendo la norma. Ciertamente en algunos temas, habrá países que ya tengan atendidos muchos de los retos, mientras que en otros no. Entonces la priorización entre los temas no siempre se moverá en la misma dirección, mientras que para algunos países el fenómeno de la masificación empezó desde mediados del siglo XX, para otros es un fenómeno reciente. Al tiempo que se elabora a nivel global una lista de los deberes institucionales se prioriza según la necesidad particular dado el lugar en que se encuentra. Siendo sensible a las características del gobierno, el tipo de universidad y los perfiles de alumnos con lo que trabajan.⁵⁷

⁵⁷ Existen universidades que acorde a sus perfiles de ingreso exigidos a los estudiantes y con el mismo tipo de universidad que pretenden desarrollar, no son incluyentes, entonces posiblemente el tema de la inclusión sea más por una cuestión estética ya que en el fondo esto no necesariamente les interesa.

Pero no sólo se trata de asumir una larga lista de deberes, priorizar y ubicarse; se tiene en su carácter un sello implícito, que es a la vez su reto, el generar estrategias y políticas para poder nutrir los planes de desarrollo y no sólo transformarse; sino generar la evolución en la sociedad, así: los sistemas de educación superior deben aumentar en sí mismos su capacidad para la incertidumbre, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; así como también ejercer el rigor y la originalidad en las investigaciones que realiza. Evidenciado en los resultados de la cumbre, dándole dos renovadas misiones a la universidad, expresadas en las tablas 9 y 10

Tabla 9

Primera misión de la universidad en los albores de un nuevo siglo.

Artículo 1. Misiones y funciones de la educación superior.	
La misión de educar, formar y realizar investigaciones.	Se reafirma la necesidad de preservar, reforzar y fomentar más las misiones y valores fundamentales de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento de la sociedad:
<p>a) Formando diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de la actividad humana, ofreciendo cualificaciones que estén a la altura del tiempo, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad.</p> <p>b) Constituyendo un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social, con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz.</p> <p>c) Promoviendo, generando y difundiendo conocimientos por medio de la investigación como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas.</p> <p>d) Contribuyendo a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.</p> <p>e) Contribuyendo a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.</p> <p>f) Contribuyendo al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.</p>	

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 19-30.

La primera misión se estructura dentro de lo se pudieran llamar son las funciones académicas tradicionales de la universidad, aunque cabe mencionar que la misión de investigar no le viene dada a la universidad en su nacimiento, se le asigna a la universidad de manera formal hasta el desarrollo de la universidad alemana bajo el modelo humboltiano, aunque ya se había especulado que de manera informal haya desarrollado también esta función tiempo antes.

Tabla 10

Segunda misión de la universidad en los albores de un nuevo siglo.

Artículo 2. Misiones y Funciones de la educación superior	
Función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva	De conformidad con la recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997, los establecimientos de enseñanza superior, el personal y los estudiantes universitarios deberán:
a) Preservar y desarrollar sus funciones, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual. b) Poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de cierta autoridad intelectual, necesaria para la reflexión, comprensión y actuación. c) Reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. d) Utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la constitución de la UNESCO. e) Disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo, responsables para con la sociedad con la rendición de cuentas. f) Aportar a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.	

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 10-30.

Los primeros dos artículos sobre la declaración mundial de la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, quedaron reservados para las misiones, donde se acaba de señalar que se pretende preservar y ampliar algunas de las que ya por tradición le venían dadas a la universidad. Los artículos subsecuentes de tres al diez, fortalecen la forja de la una nueva visión de la educación superior para el nuevo siglo; las visiones son aspiraciones de

alcance, es enunciar lo que se espera estén haciendo las universidades en un corto y mediano plazo. Seguramente más de una converja en caminos y estrategias con otra u otras, lo cual resulta alentador ya que no necesariamente implica el ir cumpliendo a cabalidad una por una, puede ser que una nutra el cuerpo de otra y viceversa o en cadena. Por complemento a las misiones, las visiones quedan reflejadas en las tablas 11 y 12.

Tabla 11

Visiones de la educación superior en los albores de un nuevo siglo.

Forjar una nueva visión de la educación superior.	
Artículo 3	Igualdad de acceso.
Artículo 4	Fortalecimiento de la participación y promoción de acceso de las mujeres.
Artículo 5	Promoción del saber mediante la investigación en los ámbitos de la ciencia, el arte y las humanidades y la difusión de sus resultados.
Artículo 6	Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.
Artículo 7	Reforzar la cooperación con el mundo del trabajo, el análisis y la previsión de las necesidades de la sociedad.
Artículo 8	La diversificación como medio de reforzar la igualdad de oportunidades.
Artículo 9	Métodos evaluativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.
Artículo 10	El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior.

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 19-30.

En los subsecuentes artículos se aborda de manera sugerida, las acciones para poder contribuir a la transición de las visiones anteriormente señaladas. Es un esquema más de desarrollo estratégico del documento, de carácter abierto para la regionalización, para el país o la localidad.

Tabla 12

De la visión a la acción, la universidad en los albores de un nuevo siglo.

De la visión a la acción	
Artículo 11	Evaluación de calidad.
Artículo 12	El potencial y desafío de la tecnología.
Artículo 13	Reforzar la gestión y el financiamiento de la educación superior.
Artículo 14	La financiación de la educación superior como servicio público.
Artículo 15	Poner en común los conocimientos teóricos y prácticos entre los países y continentes.
Artículo 16	De la “fuga de cerebros” a su retorno.
Artículo 17	Las asociaciones y alianzas

Fuente: Elaboración propia, con información de “Política para el desarrollo de la educación superior” UNESCO-París, 1995, p. 19-30.

Las sociedades en el cambio de siglo pusieron énfasis en la utilización de las universidades como instrumentos de política económica y social, sin pretender limitar el papel de las mismas en los procesos de innovación y crítica social (Bricall, 2000: 66). En este sentido la Declaración sobre Educación Superior para el siglo XXI adoptada en la CMES 1998 afirma:

La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espere de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, basando las orientaciones a largo plazo en las necesidades y finalidades de la sociedad, incluyendo el respeto a la cultura y la protección ambiental (CMES 1998).

Con ello se dio pauta a once años de trabajo antes de que volviera a suceder un acontecimiento de estas proporciones en torno a la educación superior y sus renovados compromisos sociales.

3.1.2. Conferencia mundial 2009. Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo.⁵⁸

Con el reconocimiento de los compromisos realizados y las recomendaciones hechas para la mejora de la educación superior, cada uno de los países participantes emprendieron en sus geografías estrategias tratando de trascender los compromisos propios que nacieron de la primera CMES en 1998. Previamente a la segunda CMES en 2009, también hubo una fase preparatoria con las seis conferencias regionales en Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Delhi, Bucarest y El Cairo, así como los debates y resultados de la presente conferencia titulada: *Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*.

La educación superior en su condición de bien público, además como un imperativo estratégico de desarrollo, democratización y ascenso de la cultura, y con el atributo de ser fundamento de la investigación, la innovación y la creatividad; es responsabilidad de todos

⁵⁸ Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf recuperado el 3 de febrero de 2015.

los gobiernos, por compromiso inherente que la educación superior tiene en el desarrollo de cada país; por lo que debe de recibir su apoyo en todas las esferas posibles. Como lo destaca la Declaración universal de derechos humanos: *El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos* (Artículo 26, párrafo 1). El infortunio de la recesión económica presentada a escala mundial en el 2008, impactó en la revaloración de los nuevos compromisos para con la educación superior en la segunda conferencia, siendo esta crisis una sin precedentes, dado que la afección mayor fue a los países desarrollados. La recesión económica tenía la posibilidad de ampliar la brecha en muchas de las preocupaciones en el interior de los países, pero sobre todo en la cooperación y las estrategias de internacionalización para ello.

Ahora más que en otro tiempo, se resalta la importancia de invertir en la educación superior, por su preponderancia en la consolidación de las sociedades del conocimiento, las que pretenden ser tan integradoras como diversas; por lo que el fomento de la investigación, la innovación para el desarrollo, van de la mano con la creación, evolución, apropiación y redistribución del conocimiento. La experiencia acumulada en los años entre las cumbres mundiales, y aún antes, demuestra que la educación superior y la investigación contribuyen a mejorar las condiciones de derecho y bienestar en la sociedad como: la disminución y erradicación de la pobreza, el aumento en la conciencia para el desarrollo sostenible, la pertinencia en la productividad etc. De la mano a las preocupaciones de la educación superior también se sumó, la preocupación por la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y de la Educación para Todos (EPT) ya que los programas mundiales de educación deberían reflejar estas realidades.⁵⁹

Tres temas principales.

1. La educación superior y los desafíos mundiales.

Dentro de los *aspectos globales* que se debatieron, se considera estratégica la participación de las instituciones de educación superior para la búsqueda de soluciones a los retos actuales, como: la salud, la energía, la seguridad alimentaria, el medio ambiente y el diálogo intercultural, entre otros. Asimismo, se analizó como

⁵⁹ Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001853/185301s.pdf> recuperado el 3 de febrero de 2015.

podría afectar la crisis económica del 2008 a la educación superior y qué se podría hacer desde este ámbito para contribuir a solventar la situación. Se destacó también la importancia fundamental de las tecnologías de la información y la comunicación, y la cooperación internacional como dos vías para ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación superior, de acuerdo a las necesidades de la sociedad.

2. Compromiso con la sociedad y responsabilidad social de la universidad.

Respecto a la responsabilidad social de la educación superior, se hizo énfasis en que es una responsabilidad de todos los actores implicados en ella y que es de vital importancia para avanzar en el entendimiento y la solución de los retos actuales. Destaca la importancia de que la educación superior contribuya a la sociedad mediante la generación de conocimiento que pueda dar respuesta a los retos globales. Subraya que las instituciones de educación superior, a través de sus funciones centrales, deberían fortalecer la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico, así como la ciudadanía activa.

3. Atención preferente a África.

“El fomento de la excelencia con miras a acelerar el desarrollo de África: Hacia un ámbito africano de educación superior e investigación” se centró en la necesidad de revitalizar la educación superior en la región. Asimismo, se destacó la importancia de la cooperación, la gobernanza y la libertad de cátedra. Ampliar el acceso a la educación superior y fomentar la colaboración con los países africanos en materia de educación superior, así como promover la creación de alianzas entre las instituciones, tanto dentro como fuera de África, junto con la necesidad de crear centros regionales de excelencia.

Subtemas:

Con respecto a la *internacionalización*, la *regionalización* y la *globalización* se analizó cómo estos tres factores son fundamentales en el diseño de estrategias de investigación y pueden originar de forma simultánea dinámicas de colaboración y competencia. En este

apartado se analizaron también los efectos que estas tendencias tienen sobre las posibles formas de financiación de las instituciones de educación superior.

Tabla 13

Primer concentrado. Internacionalización, regionalización y globalización

Internacionalización, regionalización y globalización	
1.	La cooperación internacional basada en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de los valores humanos y el diálogo intercultural es esencial para seguir avanzando en el entendimiento mutuo y en el fomento de una cultura de paz.
2.	El incremento de la transferencia del conocimiento superando las fronteras, especialmente hacia los países en vías de desarrollo, permite encontrar soluciones comunes al problema de la fuga de cerebros.
3.	Promover la cooperación regional en temas vinculados a la educación transfronteriza, el reconocimiento de cualificaciones, la garantía de la calidad, la investigación y la innovación es otro aspecto que se ha de tener en cuenta en los sistemas de educación superior.

Fuente: Elaboración propia, con información de la II CMES 2009 UNESCO.

Acorde a los temas de *equidad, el acceso y la calidad*, se debatió cómo mejorar el acceso a la educación superior garantizando además que los que acceden a ella acaben con éxito su formación. Se planteó también el reto de cómo atender la demanda de educación superior manteniendo al mismo tiempo la equidad y la integración. Asimismo, se abordó la necesidad de mecanismos de garantía de la calidad que respeten la diversidad y las particularidades de cada contexto.

Tabla 14

Segundo concentrado. Equidad, acceso y calidad

Equidad, acceso y calidad	
1.	La necesidad de continuar realizando un esfuerzo para ampliar el acceso de forma equitativa, en este sentido, se invita a los gobiernos e instituciones a promover el acceso y la participación de la mujer en la educación superior.
2.	La importancia de garantizar los recursos financieros y educativos necesarios para dar apoyo a las comunidades marginalizadas.
3.	La formación ofrecida por las instituciones de educación superior debe responder y anticiparse a las necesidades sociales.
4.	La importancia de la garantía de la calidad y de cómo esta ha de reflejar los objetivos de la educación superior, promoviendo la innovación y la diversidad.

Fuente: Elaboración propia, con información de la II CMES 2009 UNESCO.

Respecto al último subtema, *aprendizaje, investigación e innovación*, se enfatizó que estos tres elementos se han de conectar estrechamente entre sí, en el marco de los sistemas de educación superior, para avanzar hacia la sostenibilidad y satisfacer las necesidades de las sociedades. Además, se debatió sobre la existencia de instituciones que ofrezcan diversos

grados y modalidades de investigación; así como su pertinencia y la innovación para las necesidades de las regiones.

Tabla 15

Tercer concentrado. Aprendizaje, investigación e innovación

Aprendizaje, investigación e innovación	
1.	La importancia de incrementar la investigación a través de la innovación y de la participación de diferentes stakeholders ⁶⁰ , amplía las posibilidades de las interrelaciones entre las instituciones.
2.	Se enfatiza la necesidad de equilibrar la investigación aplicada y la investigación básica que se desarrolla, así como el reto de vincular el conocimiento global a los problemas locales.
3.	Las instituciones de educación superior deberían introducir áreas de investigación y enseñanza que estén relacionadas con el bienestar de la población y el establecimiento de ciencia y tecnología localmente relevante.
4.	La necesidad de tener en cuenta las nuevas formas de producción de conocimiento y al valor del diálogo entre ciencia y conocimiento ancestral.
5.	Finalmente, promueve intensificar el uso de recursos abiertos y herramientas que den apoyo a la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Fuente: Elaboración propia, con información de la II CMES 2009 UNESCO.

3.2. Cátedras, redes y regionalización de educación superior, UNESCO.

Dentro del esquema de cátedras UNESCO, existe una gran diversidad de éstas, acorde al interés aquí planteado, se encuentran las que se dedican a la educación superior exclusivamente, y son resultado de la iniciativa de esta organización internacional. El objetivo primordial que persiguen las cátedras es: mejorar el desarrollo de la investigación, la capacitación y los programas de la educación superior por medio de la construcción de redes universitarias y el fomento para la cooperación de este sistema y nivel educativo, mediante la transferencia del conocimiento. Esta iniciativa aprobada en 1992 en Asamblea General, se estableció por medio del programa UNITWIN⁶¹ para la realización de las Cátedras UNESCO y las propias redes así denominadas.⁶² Los proyectos son interdisciplinarios en su mayoría, y participan en ellos todos los sectores del programa de la

⁶⁰ Aclarando que stakeholders se refiere a los grupos de interés o a las partes interesadas.

⁶¹ UNITWIN es la abreviatura de *university twinning and networking scheme*, o programa de hermanamiento de universidades. El Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO se encarga de crear Cátedras UNESCO y Redes UNITWIN en instituciones de enseñanza superior. Se trata de un instrumento primordial que contribuye a crear capacidades en los establecimientos de enseñanza superior y de investigación mediante el intercambio de conocimientos y reflejando un espíritu de solidaridad internacional. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/about-us/how-we-work/unesco-chairs/> recuperado el 17 de abril de 2015.

⁶² Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001439/143918e.pdf> recuperado el 15 de febrero de 2015.

UNESCO con la activa cooperación de las oficinas fuera de la sede, los centros y los institutos de la organización; las comisiones nacionales desempeñan un papel importante al contribuir en la promoción del programa en el plano nacional, facilitar su ejecución y evaluar sus repercusiones.

Por otra parte se cuenta con una forma de agrupación universitaria internacional denominada *regionalización* por la UNESCO, allí se ha estructurado un sistema con cierta tendencia ideosincrática y geográfica en lo posible; la organización tiene como principal fin contribuir en la creación de sociedades educadas de manera integral, para empoderadas y que sean sostenibles. Por lo que procura activar y acelerar el progreso hacia los objetivos de la educación, al mismo tiempo que ayuda a los Estados miembros a aumentar sus capacidades humanas e institucionales en el ámbito de la educación.⁶³

Tabla 16

Regionalización de la educación en el mundo, UNESCO.

Regiones de la educación	Descripción
África	La sede regional se encuentra en Dakar, Senegal y cuenta con quince oficinas fuera de la sede que sirven a África subsahariana actuando para que los gobiernos y asociados del desarrollo mantengan constante la educación básica y la superior en la agenda.
Estados Árabes	La sede regional se encuentra en Beirut, Libano y cuenta con ocho oficinas fuera de la sede que sirven a los países que la integran, promoviendo el acceso a una educación de calidad para todos como derecho fundamental. La vinculación con los Ministerios de Educación y agencias gubernamentales facilita el diálogo en materia de políticas y la implementación de los proyectos para que progrese la educación en la región.
Asia y pacífico	La sede regional se encuentra en Bangkok, Tailandia y cuenta con quince oficinas fuera de la sede que sirven a los países que la integran, actuando en la promoción y mejora de la educación como derecho fundamental, estimulando la investigación, la innovación y el diálogo en materia de políticas educativas.
Europa y América del Norte	La misión de los tres institutos y dos centros de la UNESCO en Europa y América del Norte es ayudar a los países a superar las dificultades particulares que encuentran en el área de la educación a nivel regional y global.
América Latina y el Caribe	La sede regional se encuentra en Santiago, Chile y cuenta con once oficinas fuera de la sede que sirven a los países que la integran, ayudando a los Gobiernos a implementar políticas públicas, animando también a la sociedad civil a participar en el proceso de desarrollo de la educación.

Fuente: Elaboración propia con información de <http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/> recuperada el 03 de febrero de 2015.

⁶³ Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/> recuperado el 15 de marzo 2015.

En el siguiente apartado se expresan evidencias de como la comunidad universitaria en diferentes partes del mundo se ha ido organizando para crear redes en pro de objetivos comunes, pero que no necesariamente se integran acorde a la regionalización planteada por la UNESCO. Son asociaciones fuera del marco de la regionalización, por ejemplo: en la región Europa y América del Norte, no se incluye a México aunque geográficamente pertenece a esta parte del continente; pero culturalmente está identificado con América Latina. Por otra lado, Europa creo su propia asociación con el Plan *Bolonia*, con la intención de unificar criterios dentro de la Unión Europea, Estados Unidos no participó en este proceso porque geográficamente no pertenece, aunque en la regionalización de la UNESCO sí, aun cuando sus modelos de universidad en su mayoría son opuestos; pero son parte de la misma región porque ambas partes durante mucho tiempo han constituido el mundo desarrollado. España y Portugal se podría decir que son más universales ya que pertenecen a la misma región de la UNESCO, han participado en el proceso de Bolonia y a su vez generan vínculos de relación con países latinoamericanos. La regionalización genera vínculos formales por medio de la participación de los países afiliados en la UNESCO, compartiendo todos ellos una preocupación y responsabilidad global y cívica sobre la educación en el mundo.

3.3. Visiones del asociacionismo internacional de la educación superior.

El asociacionismo es una de las principales formas de interacción de la sociedad civil, al conjuntarse dos o más organizaciones, instituciones, grupos o personas bajo esquemas de asociación, en donde se comparten objetivos e intereses comunes en pro del bien común de los más posibles y sin detrimento de nadie, surgen las interacciones entre los fines o metas a alcanzar por los que se han vinculado por medio de la asociación. En el ámbito de la educación superior el asociacionismo se ha venido extendiendo en diferentes ámbitos y bajo diversos intereses; al mismo tiempo hay asociaciones en la que interactúan las instituciones de educación superior en la búsqueda de objetivos similares pero que no surgen necesariamente de la formalización de los gobiernos de los países por participar,

sino que ya es dentro de una motivación más particular, como lo es la Asociación Internacional de Universidades (IAU)⁶⁴ por sus siglas en inglés.

Tanto en el ámbito local dentro de cada país, así como en los ámbitos regionales y en el ámbito mundial, las instituciones de educación superior se han ido asociando a través del tiempo con distintas formas y fines. La UNESCO proporciona algunas estructuras y medios para ello, así como incentivos a los países que pertenecen a la organización; pero no son las únicas formas hay algunas otras en formato continental con intereses geopolíticos más particulares como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), así como otros de índole más ideosincrático y transcontinental como el Espacio Iberoamericano del conocimiento (EIC). Otras fundadas en base a la red UNITWIN cuyo radio de acción se va ampliando y haciendo incluyente con otras organizaciones como la Asociación de Universidades Africanas (AUA) y otras más en formatos más de sociedad civil con respaldo empresarial, motivados por estrategias y políticas de responsabilidad social de instituciones financieras como es Banco Santander y su red denominada Universia,⁶⁵ que empezó con presencia en Iberoamérica pero en la actualidad incluye universidades de Asia, Estados Unidos, Europa y África.

Existen asociaciones que han trascendido en el ámbito internacional y se convierten en referentes y autoridad en el tema de la educación superior, y que surgieron como resultado de las mismas acciones de la UNESCO con los Estados y con apoyo de instancias como el Banco Mundial, BID, OCDE, OEI, OEA entre otros, como lo son la *United Nations University* (UNU)⁶⁶ y la *Global Universities Network for Innovation* (GUNI)⁶⁷. La primera siendo una instancia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) cuya operación da inicio en 1975 y la última creada por la necesidad del seguimiento y como estrategia de la primera CMES del 1998. La Conferencia de 1998 señaló que la universidad debe atender a los principios de innovación, calidad y compromiso social, por lo que se

⁶⁴ Disponible en <http://www.iau-aiu.net/> recuperado el 16 de abril de 2015.

⁶⁵ Universia, es importante por agrupar en el mundo a 1240 universidades de 23 países. Disponible en: http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-Universidades/Universia.html recuperado el 16 de abril de 2015.

⁶⁶ Universidad de las Naciones Unidas, UNU por sus siglas en inglés, disponible en <http://unu.edu/about/unu> recuperado el 17 de abril 2015

⁶⁷ También GUNI por sus siglas en inglés, disponible en <http://www.guninetwork.org/> recuperado el 17 de abril 2015

constituyó a consecuencia de éste, la red GUNI con más de cien miembros de cincuenta países en el mundo, por otra parte se consolidaron también con ello treinta cátedras UNESCO en educación superior. Ya en la segunda versión de CMES en 2009, se aprobaron algunas líneas comunes de actuación a partir de las preocupaciones compartidas por las necesidades de las instituciones ante la demanda creciente del servicio, en donde ya la red GUNI plenamente constituida recomendó:

- Que no pueda ser denegado el acceso, por razones económicas a los estudiantes con capacidad
- Los gobiernos deben reconocer la importancia de la universidad en el desarrollo socioeconómico y su valor como activo público
- Es de los gobiernos la responsabilidad de garantizar el acceso amplio y adecuado a la educación superior
- Las universidades deben diversificar sus recursos financieros y mejorar sus capacidades locales de captación
- La transparencia es un elemento irrenunciable e ineludible en las estructuras y cuerpos de gobierno de toda universidad
- Los gobiernos e instituciones deben promover un marco de control de calidad para la educación superior nacional y transnacional (Pulido, 2009: 55-58).

Demarcando con ello las ocupaciones y preocupaciones que le vienen delegando a la universidad y haciendo de éstas un conjunto de renovadas actividades que constituyen su devenir, su carácter, su forma de ser, en conjunto su *êthos*. Por otro lado, ampliando el caso de Universia, que nace como una estrategia de responsabilidad social empresarial del banco Santander quien es su principal mecenas, ha creado una comunidad sin precedentes en ámbito internacional; su misión es contribuir en el cambio que las sociedades necesitan, ayudando a las universidades a desarrollar proyectos compartidos, generando oportunidades para la comunidad universitaria, atendiendo a la demanda del entorno empresarial e institucional, con criterios de eficiencia económica y rentabilidad. Universia se crea en el año 2000 en España, con el objetivo de agrupar a las universidades iberoamericanas en

torno a un espacio en Internet, en el 2005 se había extendido su actividad a Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú, Portugal, Puerto Rico, Uruguay y Venezuela; para el 2010 ya estaban integrados todos los países de Iberoamérica, consolidándose con ello las redes de apoyo para el seguimiento y cooperación ante los retos que se consideraron pertinentes y prioritarios, demarcadas como resultado del encuentro en Guadalajara⁶⁸, México y que se concentran en las siguientes líneas:

- Las nuevas relaciones entre la universidad y la sociedad
- Mercantilización de los servicios universitarios como fuente de financiamiento institucional
- Movilidad e internacionalización como estrategias para los efectos de la globalización
- Calidad docente y renovación de las estrategias de enseñanza para la transferencia del conocimiento
- Innovación para general una cultura y una universidad emprendedora
- Recursos y sistemas de organización de las instituciones universitarias

El año pasado se celebró el tercer encuentro de rectores de dicha asociación en Río de Janeiro⁶⁹, en donde se siguen trabajando con las líneas de acción demarcadas en el anterior agenda sumándose a ella algunos temas más como:

- Contribución de los programas académicos y extra-académicos para el desarrollo de las comunidades
- Investigación nuevos conocimientos y transferencia del conocimiento como estrategias de desarrollo
- Compromiso con la sociedad y el medioambiente

⁶⁸ Para una mayor referencia <http://encuentroguadalajara2010.universia.net/> recuperado el 18 de abril 2015

⁶⁹ Para mayor referencia <http://www.universario2014.com/es/index/comites.html> recuperado el 18 de abril 2015

- La reinención de la enseñanza bajo la influencia de las tecnologías de información

Esta asociación enmarcada dentro de la organización auspiciada por banco Santander, también tiene en su haber, el auspicio de centros de investigación con presencia en los cinco continentes.

3.3.1. Asociacionismo universitario europeo, ejemplo EEES.

El escenario de Europa facilitó la creación de un espacio común de la educación superior, a partir de la creación de la Unión Europea se gestaron con ella instancias comunes en la política, en la economía y en la moneda; hasta la geografía ayudo a construir este espacio común. En 1998, año en que se celebra la primer cumbre mundial sobre educación superior, aparece por primera vez el concepto del EEES en la *Declaración de la Sorbona* que tiene como fin armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior y que es firmada por las autoridades de educación de Francia, Italia, Gran Bretaña y Alemania. En esta declaración se invita ampliar las miras respecto a la idea de Europa del conocimiento, así en 1999 se consensuó la *Declaración de Bolonia* la cual marca el compromiso de continuar con lo planteado en la *Declaración de la Sorbona* anteriormente, con el fin de incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior, ahora firmada por veintinueve Estado europeos.⁷⁰ La Declaración de Bolonia sentó las bases para la construcción del EEES, conforme a principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad, orientado a dos estrategias: el incremento del empleo en la Unión Europea y crear un sistema europeo de formación superior para hacer un polo de atracción para el mundo. Los objetivos que recoge son los siguientes:

1. Adoptar un sistema de títulos comprensible y comparable de titulaciones, para favorecer la empleabilidad y la competitividad internacional mediante.
2. Establecer un sistema de títulos basado en dos niveles: grado y postgrado. El primero tendrá carácter general y servirá como cualificación en el mercado laboral

⁷⁰ Disponible en: <http://www.eees.es/es/eees-desarrollo-cronologico> fecha de recuperación, 2 de febrero de 2015.

europeo (*Bachelor*) y el segundo (*Master*) que será más especializado. Dentro de los estudios de postgrado se contempla el doctorado, orientado a la investigación.

3. Establecer un común sistema de créditos, denominado ECTS.⁷¹
4. Fomentar la movilidad, tanto de estudiantes como de profesores, investigadores y personal técnico administrativo.
5. Impulsar la cooperación europea en la garantía de la calidad y su promoción con particular énfasis en el desarrollo curricular.
6. Promover la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades.

La declaración de Bolonia tiene también un evidenciable carácter político: conjunta los objetivos anteriormente señalados (Boni, 2005: 40), así como estrategias para alcanzarlos, aunque no fija deberes jurídicamente exigibles. La declaración se estableció en fases bienales, que culminaría con la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido, establece los parámetros y directrices para el futuro.⁷² El diseñar un sistema de títulos comprensible y comparable en toda Europa en los países involucrados en el proceso, ha tenido como principal preocupación la convergencia hacia las titulaciones que formen a los futuros profesionales en unas competencias que permitan insertarse en el mercado laboral (Boni, 2005: 43), de la misma forma que se espera no sólo sean competentes para las demandas del mercado europeo sino a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Aunque el proceso de Bolonia se llevó a cabo, bajo premisas direccionadas y objetivos concretos, al mismo tiempo evolucionaba a la par con las preocupaciones marcadas por las cumbres mundiales.

Desde antes, Europa contaba con antecedentes que salvaguardaban un tanto la educación superior, no hay duda que la tradición universitaria europea es diferente a la angloamericana, las cuales dominan la posición en los rankings internacionales; pero Europa no compartía la concepción de la universidad como una empresa competitiva,

⁷¹ European Credit Transfer Systems

⁷² Disponible para mayor referencia sobre el proceso <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/> recuperado el 3 de febrero de 2015.

abierta a la sociedad protegida frente al Estado. Desde 1988 en la Carta Magna Universitatum,⁷³ ya sembraba antecedentes para la creación de una red internacional en donde se reconocían los valores humanistas de la tradición universitaria, con la que se pretendió fortalecer los lazos entre las universidades europeas con lealtad a los ideales de autonomía frente a toda autoridad política y poder económico; a la inseparabilidad de la enseñanza con la investigación, a la cooperación más allá de las fronteras políticas y culturales (Pulido, 2009: 61). El impulso del EEES pasó a la Comisión Europea⁷⁴ en particular, al tratar de concretar el papel que debía tener la universidad, para que la Unión Europea llegase a ser en el 2010 una sociedad basada en el conocimiento y la economía más competitiva del mundo, la Comisión aceptó el diagnóstico inicial de que las universidades europeas no estaban siendo globalmente competitivas. “Las universidades europeas llegaron a la segunda mitad del siglo XX sin poner en duda realmente el papel o naturaleza de su contribución a la sociedad. Los cambios que se han emprendido y se han intensificado durante los últimos veinte años siguen planteando la cuestión fundamental ¿Tales como son y están organizadas, cabe esperanza de que mantengan en el futuro su papel en la sociedad y en el mundo?”⁷⁵

En la declaración de Lisboa de 2007 la Asociación Europea Universitaria (EUA)⁷⁶ reconoce la diversidad de las universidades europeas pero define en la sociedad del conocimiento un propósito común: “La principal misión de las universidades europeas es preparar a los jóvenes y adultos para su papel en la sociedad del conocimiento, en la cual el desarrollo económico social y cultural depende sobre todo de la creación y de la transmisión del conocimiento y las habilidades” añadiendo que “Europa espera ahora que sus universidades amplíen su papel y ayuden a la sociedad civil a hacer frente a los retos del siglo XXI”,⁷⁷ tales como las desigualdades económicas, los impactos de la evolución tecnológica en los procesos de democratización, cambio climático, desigualdad de oportunidades, problemas de energía, agua y también contribución en temas para la paz.

⁷³ Disponible en <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum> recuperada el 17 de marzo 2015.

⁷⁴ Disponible en http://ec.europa.eu/index_es.htm recuperada el 17 de marzo 2015.

⁷⁵ Disponible en <http://ec.europa.eu/research/index.cfm> recuperada el 27 de abril 2015.

⁷⁶ Por sus siglas en inglés EUA European University Association, disponible en <http://www.eua.be/Home.aspx> recuperada el 27 de abril 2015.

⁷⁷ Disponible en http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf recuperada el 17 de marzo 2015

3.3.2. Asociacionismo universitario iberoamericano, ejemplo EIC.

Respecto a la creación de una comunidad universitaria, por un lado se tiene al Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)⁷⁸ como estructura regional de la UNESCO. En el año 2005, celebrada la XV Cumbre Iberoamericana, los Jefes de Estado establecieron el mandato de crear el Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), con el propósito de incrementar los niveles de desarrollo, disminuir la brecha entre los países, garantizar el incremento de la productividad y el incremento en competitividad internacional. Las universidades se han organizado y han puesto en marcha iniciativas que refuerzan los lazos con la construcción de dicho espacio, el cual también participan la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI),⁷⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD),⁸⁰ Secretaria General Iberoamericana en sus programas de cooperación (SEGIB),⁸¹ entre otras instancias públicas y privadas.

La construcción de este espacio abarca dos dimensiones centrales: el ámbito de la ciencia y la innovación y el de la educación superior. En lo relativo a la segunda, se plantea ese espacio común y los criterios que lo guían son: la cooperación solidaria para la atención de las asimetrías, el respeto de la diversidad, la mejora continua y el aseguramiento de la calidad; así la pertinencia de la educación superior, la investigación y la innovación como fundamento para el desarrollo sostenible, creándose bajo las siguientes líneas de acción:

1. El fortalecimiento de los sistemas nacionales y regionales de acreditación y evaluación de la calidad de la educación superior.
2. La movilidad académica de estudiantes, profesores e investigadores.
3. El desarrollo de acciones en materia de investigación, desarrollo y transferencia del conocimiento.

Con el EIC, los países participantes se han puesto metas para promover e impulsar la movilidad, tanto de estudiantes e investigadores, creando redes universitarias de postgrado y la colaboración de investigadores iberoamericanos. Sus ejes principales se encuentran en

⁷⁸ Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/> recuperada el 16 de abril 2015.

⁷⁹ Disponible en <http://www.oei.es/espacioiberoamericanodelconocimiento.htm> recuperado el 17 de abril de 2015.

⁸⁰ Disponible en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html> recuperado el 17 de abril de 2015

⁸¹ Disponible en <http://cooperacioniberoamericana.org/es/node/108> recuperado el 17 de abril de 2015

el incremento del número de investigadores en cada uno de los países y en su movilidad, así como en el aumento sostenido de la inversión en investigación y desarrollo.

3.3.3. Asociacionismo universitario africano, ejemplo AUA.

África saltó al interés y preocupación mundial en la segunda Conferencia Mundial de educación superior (CMES) del 2009, en este continente se centró la atención de los retos y las oportunidades de la educación superior, dado el rezago que padece y del cual se tiene el reto de revitalizar la educación en este nivel especialmente. Desde la conferencia preparatoria regional de Dakar en el 2008, se produjo una serie de recomendaciones sobre el progreso alcanzado, en particular ante el aumento de la matrícula y la masificación de la universidad.⁸² Los problemas que debían afrontar se manifestaron en la desigualdad de acceso a la universidad entre género y razas, la libertad académica, la fuga de cerebros y la debida preparación de los graduados para abordar el mercado laboral. Subrayaron también la urgente necesidad de crear una nueva dinámica universitaria con el fin de lograr una transformación que incremente notablemente su pertinencia y capacidad de respuesta a la realidad política, social y económica del continente;⁸³ ya que un nuevo impulso podría orientar la lucha contra el subdesarrollo y la pobreza en África.

La educación superior y la investigación han recibido una mayor atención en los últimos años, demarcando que ahora además en la educación superior se debe promover la gobernanza y una rendición de cuentas con sólidos principios financieros. La puesta en marcha de la cooperación institucional y la movilidad académica, se ha comenzado a consolidar con la colaboración de las redes UNITWIN y las cátedras UNESCO, así como la inclusión de la mujer en la educación superior, son logros de los últimos años en África (Ndiaye, 2009: 11-12). Organismos de diversos países han contribuido al desarrollo de la educación en África teniendo como socios a la República de Corea, China y la India. El

⁸² El proceso de masificación en esta parte del mundo es de reciente aparición, igual que en otros lugares este fenómeno resulta prioritario, la diferencia es que otros países ya llevan trabajando en él más tiempo. El que el fenómeno exista desde hace tiempo no significa que los países africanos pudieran estar preparados.

⁸³ Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001853/185316s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=0054CFC2EB_1_404&hits_rec=80&hits_lng=spa recuperado el 2 de febrero del 2015.

Banco Africano de Desarrollo (BAD)⁸⁴ apoya las iniciativas de la Asociación de Universidades Africanas (AUA)⁸⁵, de igual manera se interactúa con la Agencia Universitaria de la Francofonía (AUF)⁸⁶ y la Asociación de Universidades de la Commonwealth (ACU)⁸⁷ en materia de gobernanza y modalidades de prestación para la educación superior.⁸⁸

A inicios de siglo la Unión Africana estableció el Ministerio Africano de Ciencia y Tecnología (AMCOST)⁸⁹ con políticas de desarrollo de alto nivel y prioridades para ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo de África. La ciencia y la tecnología se consolidaron en el plan de acción firmado en Dakar en el 2005 como su principal compromiso, plan que está siendo usado como la base regional en la promoción de la tecnología (Angula, 2009: 21-22). La Unión Europea también en el 2005 se sumó con un plan de colaboración entre las universidades europeas y africanas por medio de lo que se denominó Red universitaria euroafricana y centros de excelencia, por medio del cual los estudiantes de un país africano pasarían un año estudiando en otro país africano. La Unión Europea y la Unión Africana con sus comunidades de investigación, centraron dicha colaboración llevándose a cabo en el ámbito del Grupo Consultivo para la Investigación Agrícola Internacional y el apoyo a los mecanismos para mejorar la coordinación regional en África.⁹⁰

La promoción de alianzas institucionales es otro desarrollo notable en la educación superior de África, en Egipto, por ejemplo: las universidades de otros países establecieron sucursales locales con la Universidad Americoegipcia, la Universidad Británicoegipcia, la Universidad Chinoegipcia (Angula, 2009: 21-22); siendo esta última la que está influyendo

⁸⁴ Disponible en <http://www.afdb.org/en/> recuperado el 29 de abril de 2015.

⁸⁵ AAU por sus siglas en inglés *Association of African Universities*, disponible en <http://www.aau.org/> recuperado el 29 de abril de 2015.

⁸⁶ Disponible en <http://www.auf.org/> recuperado el 29 de abril de 2015.

⁸⁷ Disponible en <https://www.acu.ac.uk/> recuperado el 29 de abril de 2015.

⁸⁸ Disponible en

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001853/185316s.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=0054CFC2EB_1_404&hits_rec=80&hits_lng=spa recuperado el 29 de abril de 2015.

⁸⁹ AMCOST por sus siglas en inglés *African Ministerial Council On Science and Technology*, disponible en <http://africasd.iisd.org/institutions/african-ministerial-council-on-science-and-technology-amcost/> recuperado el 29 de abril de 2015.

⁹⁰ Para mayor referencia, recuperado el 2 de febrero de 2015

http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185612m.pdf#xml=http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?database=&set=0054CFC2EB_1_404&hits_rec=79&hits_lng=mul

más en la nueva forma de hacer universidad en el país centrándose en aprendizajes por experiencia más que en teoría aplicada.

3.4. Misión, funciones y metas de la universidad en el contexto actual.

Recapitulando lo expresado a través de esta primer parte del documento, encontramos que la idea de *êthos* universitario, unifica los componentes de misión, funciones y metas de la universidad. Como estos componentes resultan vinculantes entre sí y con fronteras imprecisas, las responsabilidades y ocupaciones de la universidad conformarán el núcleo de actividades que constituyen la misión, funciones y metas de la institución. Toda actividad como ya es sabido no sólo determina el *êthos*, sino que además en este caso encamina el análisis de los bienes internos. Los cuales se dirigen a una visión moral de la actividad universitaria, y que además, estratégicamente direcciona a las éticas aplicadas como posible herramienta en la construcción de las políticas de la institución. La cuales se centran en el diálogo y el reconocimiento de los involucrados en la evolución de la institución y las acciones que conlleva conseguir sus metas.

Las actividades universitarias han ido evolucionando desde el nacimiento de ésta en la edad media, no siempre se han conservado todas las actividades bajo la misma forma, cómo se señaló en el capítulo dos: éstas han ido dando forma al ser de la universidad, quien al tener un vínculo indisoluble con la sociedad por sus funciones e interacciones, también ha sido influida por la idiosincrasia del momento y la realidad histórica que le ha tocado vivir. Cabe reiterar que la universidad nace como resultado del asociacionismo, característica propia de la sociedad civil, con la que se configuró desde el inicio su *êthos* el cual evolucionó conservando algunas de sus características, modificando otras, mejorando algunas más y adoptando otras nuevas. Así ha sido el devenir de la universidad, hasta ahora todas las evoluciones y su devenir en la historia no habían puesto a la universidad en la encrucijada en la que la colocó el fenómeno de la masificación y el cambio del orden social con la llegada de la sociedad del conocimiento.

La misión, funciones y metas de la universidad, saltaron formalmente al plano de las preocupaciones y ocupaciones las instancias internacionales a finales del siglo pasando

creando con ello un diálogo institucional ante las realidades de ésta y la influencia de sus roles con la sociedad; aunque ya el asociacionismo formal e informal, público y privado que venían ejerciendo las universidades por su cuenta hacía frente a los retos de la educación superior. Es en este capítulo que se expresaron los referentes sobre las responsabilidades y preocupaciones que las instancias y las asociaciones internacionales están marcando como dirección de hacia dónde se deben de encaminar las acciones que acometa la universidad para que puedan impactar de mejor manera a esa sociedad, que les influye y les determina. La intensión en este apartado es señalar un concentrado, no exhaustivo al detalle pero si incluyente respecto a esas acciones, actividades, preocupaciones o responsabilidades de las instituciones de educación superior.

Tabla 17

Misión, funciones y metas (actividades) de la universidad actual.

Apartado	Descripción	Actividades centrales
Organización	Diversidad de las organizaciones, función orgánica.	Gobierno (Gestión universitaria) Institucionalidad (Credibilidad y pertinencia) Organización del trabajo académico Aseguramiento de la calidad Accountability/transparencia Rankings y clasificaciones Responsabilidad Social Sustentabilidad y sostenibilidad
Gestión del conocimiento y formación docente	Profesionalización en los procesos de enseñanza aprendizaje dentro de ambientes diversos	Docencia e investigación Internacionalización Innovación del conocimiento Diálogo y formación ciudadana Transferencia del conocimiento Aprendizaje servicio
Formación Profesional	Plataformas de conocimiento y desarrollo para la educación superior	Mercado laboral Tasas de retorno Transferencia del conocimiento
Impacto social y desarrollo	Educación superior y cambio social	Inclusión o acceso democrático Pluralidad Equidad e igualdad Funciones sociales
Política de los sistemas de educación superior	Partes interesadas o grupos de interés en la educación superior	Financiamiento Legislación Entorno Diferenciación Análisis de los redes y autores Gobernanza

Fuente: Elaboración propia con la información señalada a lo largo de los tres primeros capítulos de esta primer parte del documento.

Independientemente de lo anterior señalado en la tabla, no debe perderse de vista que una de las funciones primordiales de la universidad en las últimas décadas, ha quedado de manifiesto la necesidad de la formación de ciudadanos responsables y con sentido crítico; el tener una profesión otorga una forma adicional y particular de ejercer la ciudadanía, esto conlleva a que el estudiante universitario desarrolle unas competencias acorde a las exigencias que la sociedad demanda, exigencias de conocimiento y éticas acorde a las características de la actualidad; el poder de la universidad y de los centros de educación superior como instituciones que construyan una sociedad civil responsable se reivindica con ello (Boni, Lozano y Siurana, 2005: 12). Así el estudiante es parte esencial en la institución y el carácter de la misma, pero además es el profesor con los roles que la institución le otorga la otra parte esencial. Independientemente de las formas de gobierno de las instituciones, la universidad es “una institución docente e investigadora de modo inseparable, dado que su interés en la calidad de la enseñanza le lleva necesariamente a interesarse por la investigación y la necesidad de dar continuidad a la investigación le conduce inevitablemente a interesarse por la enseñanza” (Martínez, 2010: 246). La universidad nace con la impronta de la relación de docencia que se establece entre el colectivo docente y discente por lo que una reflexión ética sobre la enseñanza en la universidad tiene que empezar por reconocer la importancia de la docencia sin que esta sea subestimada por la investigación (Zabalza, 2003: 64; Hortal, 2000: 71) para con ello integrar la docencia de calidad y la excelencia en investigación como las dos caras de la misma moneda.

PARTE II

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD CIVIL.

La universidad vista como institución u organización, forma parte ineludible de la sociedad civil, ya que contribuye en la construcción de ésta. Cumple con ello parte de su misión, ya que dentro de la sociedad civil, es en sí misma, un bien y un agente social que crea, provee y promueve bienes sociales. Convirtiéndose con ello en un elemento constitutivo de la sociedad que además aporta con capital social de manera inherente. Las universidades se encuentran relacionadas de diversas formas con los tres sectores de la sociedad -Estado, mercado y con las organizaciones cívicas-, lo que conforma también una serie de tensiones, influencias, observaciones y prospectivas en la universidad como en la sociedad civil. Por lo que la universidad siempre tendrá una misión implícita para con el desarrollo de las sociedades, tanto en lo económico, político, social y hasta moral.

Actualmente la sociedad se encuentra ante una diversidad de fenómenos culturales que se reconstituyeron a consecuencia de la globalización y el desarrollo de las tecnologías de información. Estos fenómenos complejos y acelerados han generado una serie de variantes en las funciones de las diferentes esferas de la sociedad, como las educativas, económicas, sociales, políticas y morales. A todo este entramado socio-cultural se le ha denominado *sociedad del conocimiento*, como consecuencia de una economía del mismo nombre. El conocimiento ahora más que otras veces juega un papel preponderante en los renovados sistemas de producción. A este fenómeno también se le ha denominado *sociedad de la información*, ya que la tecnología con sus canales informáticos generó los medios para este nuevo orden. Por ende, la universidad como institución enfocada por supremacía, en la gestión del conocimiento desarrolla un rol peculiar en este momento histórico, adquiriendo con ello un papel estratégico y de cierta forma protagónico en la creación, promoción, innovación y transferencia del conocimiento. Y dada la vinculación de la universidad con los sectores de la sociedad, sus interacciones se verán reflejadas en las estructuras de la sociedad civil.

Es por ello importante, reconstruir cómo se han desarrollado los factores que han venido constituyendo la evolución de la idea de sociedad civil; así como también el vislumbrar cómo se ha ido vinculando la universidad en la evolución de la sociedad civil. La universidad, es una institución que contribuye a la estructura a la sociedad civil, y a su vez, la sociedad civil se convierte en el escenario para que exista y evolucione la misma universidad. Existen por ello factores determinantes y coincidentes en el desarrollo de la universidad y la sociedad civil, como es la autonomía; que se convierte a su vez, en una articulación y un punto de convergencia, ya que ambas instancias requieren y tienen como meta alcanzarla y adoptarla como una retribución a su carácter, su forma de vida y de ser. Al mismo tiempo se convierte en un medio virtuoso para promoción de valores, por lo que se podría traducir en un medio para la promoción y desarrollo de los recursos morales.

Otro factor que se desarrolló en esta segunda parte de la tesis, y que resulta ser de similar importancia a los antes mencionados, es el carácter de lo público y lo privado en las instituciones de educación superior. Lo público y lo privado se ve reflejado tanto en los intereses, funciones y bienes que se promueven hacia dentro y hacia afuera de la institución. Por lo que un análisis de ello, pone de manifiesto que tanto lo público y lo privado, así como la autonomía se convierten en elementos constitutivos de un concepto integrado de sociedad civil que, al mismo tiempo, se refleja en las metas ideales de la institución universitaria. Por complemento, en esta parte del documento, además se explican los conceptos de capital social y ética cívica como esos recursos morales a los que debe de apelar el compromiso de la universidad y de la sociedad civil, y que forman parte de los cuestionamientos de la presente investigación.

Capítulo 4

Elementos constitutivos del êthos universitario en la sociedad civil.

Resulta pertinente para la presente, seguir la evolución de algunas nociones sobre la idea de sociedad civil. Este capítulo da inicio mostrando algunos vestigios de lo que pudieron haber sido las primeras evoluciones de la idea de sociedad civil. Posteriormente se expresa que la evolución de la idea también puede ser el medio de descubrimiento de las relaciones entre la idea de sociedad civil con la idea de universidad, con las formas propias que cada una de éstas ha venido tomando. En este capítulo se da cuenta además de la evolución de la idea de sociedad civil, identificando en ello elementos de cómo ésta genera mecanismos de participación en las interacciones sociales. También señala cómo algunas de las ideas de sociedad civil, bajo la óptica de la universidad pueden seguir teniendo vigencia. Así también el cómo estas ideas han creado estructuras organizacionales para la misma universidad, estructuras que se identifican con los sectores de la sociedad.

Posteriormente se toman en cuenta otras reelaboraciones y actualizaciones que se han hecho de la idea de sociedad civil, pasado por la fusión que ha tenido con la idea de sociedad política, la inclusión del Estado como parte de la misma, como instancia mediadora y de contratos sociales que garantizan bienes. Dentro del recorrido en la evolución de la sociedad civil, se encuentra la idea que excluye al Estado, siendo ésta, ese espacio de asociacionismo e interacción social ajeno a la coerción estatal; abriendo un espacio más amplio para la discusión entre la sociedad civil al margen y opuesta al Estado. Se perciben, entonces, conflictos en las interacciones de la sociedad civil con las universidades de carácter estatal.

En este capítulo también se hace alusión a la sociedad civil como ese espacio de la opinión pública, como forma de interacción de los ciudadanos y de ejercicio, en parte, de su compromiso participativo de las situaciones sociales que le impactan. Donde se da cuenta del poder comunicativo de la sociedad civil, ya que forma parte de ella y que además nutre otra teoría sobre la misma idea de sociedad civil; en la que además, no se incluirá al mercado. Dadas las interacciones de la sociedad civil, ésta se ve inmersa en un mundo de

intereses y bienes público-privados que generan tensiones, no sólo a la sociedad civil sino a la universidad como una de sus principales instituciones u organizaciones. Posteriormente este capítulo se adentra en el concepto de autonomía, la cual está vinculada y diversificada, por la misma condición público-privada de la universidad y las interacciones generadas desde la sociedad civil.

4.1. Eclosión de la idea de Sociedad Civil.

La universidad se creó mucho tiempo antes de que fuera concebida la primera idea de sociedad civil, la institución de educación superior nace por asociacionismo, para dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad; función motivada en la formación de personas con las que se contribuiría a la atención de las necesidades de la sociedad e incentivada también por influir en la vida cultural y en manifestar las visiones del conocimiento de su época. El asociacionismo es una característica que se le atribuye a la sociedad civil, nutrido por la espontaneidad y la voluntad, que en conjunto se convirtieron en el motor para la creación de la universidad; institución representativa y original de la Edad Media. El rasgo distintivo que llama la atención en el nacimiento de la universidad, es que se forma por una acción atribuida a la sociedad civil, sin que la noción de sociedad civil existiera todavía, por lo que resulta peculiar inferir que la sociedad civil de alguna manera, existió siglos antes de ser posibilitada formalmente y estructurada sociopolíticamente; y que de alguna manera se le puede atribuir un gran logro, al generar una institución que ha trascendido en los siglos desde su creación. O bien, también se puede interpretar que fue la creación de la universidad la primera evidencia que le fue dando estructura a la sociedad civil.

El concepto de sociedad civil empezó a gestarse en las teorías de grandes pensadores⁹¹, como una necesidad de dar nombre al resultado de los nuevos órdenes emanados de las transformaciones sociales, donde los antiguos regímenes -monarquías y absolutismos- se iban extinguiendo para dar paso a la formación de las naciones. El súbdito dejaba de serlo para convertirse en ciudadano, con ello también se reformulaba la idea de Estado como la

⁹¹ Algunos antecedentes de tal idea se pueden rastrear en Hobbes y Locke, siglo XVII; Adam Smith, siglo XVIII; denominados también como los pensadores de la ilustración escocesa.

estructura de poder que representa una civilización, cultura, gobierno, país, nación, etc., lo que trajo como consecuencia la búsqueda de identidad de todo lo que estaba periférico a él, pero no formaba parte directa del cuerpo de gobierno. Las sociedades ya venían manifestando desde inicios de la Edad Media, comportamientos de naturaleza cívica como el asociacionismo de los gremios, sociedades de alumnos y profesores que crearon la universidad como se ha señalado en párrafos anteriores; pero no se desarrolló ni formalizó concretamente una idea unificada sobre sociedad civil con ello. Existiendo desde entonces la necesidad de particularizar una identidad de la sociedad que se encontraba participando, pero que estaba un tanto al margen de las autoridades seculares, las cuales empezarían a tener renovadas responsabilidades políticas y sociales, en los procesos de transformación a naciones y estados.

En el siglo XVII y XVIII la idea de sociedad civil, no era del todo universal ni extendida; lo que definitivamente se iba expandiendo y se universalizó, fue la evolución de la personas de súbditos a ciudadanos, y se decantó como la principal característica del nuevo orden social. Entonces, al empezar a estructurar y crear un Estado de concepción moderna, llevaría también a que el concepto de sociedad empezara a evolucionar, reformarse, fragmentarse y, con ello, re-categorizarse.

4.1.1. Vida civil y humanismo cívico, antecedentes.

Hegel en lo que a estudios de la filosofía respecta, es uno de los referentes en la génesis de la noción de sociedad civil en esta época de modernización, pero existen interpretaciones anteriores a la de él que nos dan luz a estas inquietudes. Von Haller consideró que la sociedad civil surge como un concepto revolucionario de la Ilustración, aunque hay quienes todavía ven más atrás haciendo interpretaciones y asociaciones con los clásicos. En tiempos del florecimiento de la Grecia democrática y la Roma republicana, cuyas estructuras sociales fomentaban un espacio para la participación cívica,⁹² aunque en ese tiempo ya existía el concepto y ejercicio de ciudadano, también existían los esclavos, una categoría considerada peor aún a la de súbditos. Wences menciona en su estudio sobre la sociedad

⁹² Entendiendo la *participación cívica* como parte de lo que serían las responsabilidades y el ejercicio de la sociedad civil en el futuro.

civil y virtud cívica de Ferguson que, mientras que la República de Roma antigua se mantuvo incorruptible fue un ejemplo a seguir sobre la *vida civil*, idea que tiene bastante proximidad a la de sociedad civil más actual y que puede tomarse como un referente o antecedente.

Los romanos de esta época asociaban la *vida civil* al patriotismo, el cual era considerado uno de sus valores más importantes como civilización y sociedad; la patria conjuntaba: las leyes, la fe de los hombres, la credibilidad a la autoridad, la seguridad, el arraigo a un lugar. Elementos todos que se conjuntaban en lo que se denominó *confianza cívica*,⁹³ así también la patria era entendida, políticamente hablando, como la república y ésta como la construcción y participación de una libertad común. Por ende se cumplían los mandatos de los magistrados, se actuaba por medio de las leyes, se respetaba la moral, la religión, así como la libertad (Wences, 2006).

Este referente pareciera ser el ideal de cómo funcionó una sociedad con sus esferas política, social, cultural, civil y económica, resaltando el hecho de que se le otorgó este atributo mientras no se corrompió.

En la época del Renacimiento en Italia, se llegó a hablar de un *humanismo cívico*⁹⁴ que consistía en un amor a la ciudad libre, con una base más de virtud política que se conserva a través del espíritu cívico de los que en la ciudad vivían. “Maquiavelo en la Edad Media habla de amor a la patria en el sentido republicano de amor al bien común, cuyo núcleo central es la virtud cívica y, con ella, el amor a la libertad y a las leyes que la protegen” (Skinner en Wences, 2006: 229). Se tenían conceptualizados comportamientos deseables, actitudes o modos de compartir su espacio, lo cual fue un reflejo del comportamiento social y las relaciones entre sus integrantes.⁹⁵ No se tenía en este tiempo una idea concreta de sociedad civil, pero se evidencia que ya había acepciones que se acercaban a ésta, o bien que hacían referencia a las preocupaciones de la misma.

⁹³ *Confianza cívica*, es una idea que podría interpretarse como la noción actual de *capital social*, como producto de un ejercicio adecuado de la sociedad. El concepto de capital social tiene su propio espacio acápite adelante.

⁹⁴ *Humanismo cívico* es otra idea que se puede constituir como antecedente o sinónimo de sociedad civil.

⁹⁵ Mayor referencia en: Wences, M., *Sociedad civil y virtud cívica en Adam Ferguson*, Centro de Estudios políticos y constitucionales, Madrid, 2006.

4.1.2. Primeras ideas de sociedad civil.

En su origen una de las acepciones de sociedad civil se contraponía a *sociedad natural* como sinónimo de *sociedad política* y por tanto, de Estado (Muguerza, 2007b: 512). Esta sociedad civil nace en contraste del estado primitivo de la humanidad, en el que el hombre vive según leyes naturales y con la respectiva institución de poder, capaz de garantizar a los individuos asociados bienes fundamentales como la paz, la libertad, la seguridad etc. Dentro de este marco general, de orientación liberal y basada en contratos, característica propia del pensamiento político de los siglos XVII y XVIII, podrían inscribirse los planteamientos sobre sociedad civil de Hobbes, Locke y Kant (Bobbio, 1997: 1519). Más adelante Ferguson amplía la visión de *civil*, tratando de superar lo *primitivo* con el significado de civilizado en la sociedad (Muguerza, 2007b: 512; Cortina, 1998b: 361; Bobbio, 1997: 1520). Bajo estas premisas, la sociedad civil se identificaba con el Estado como asociación voluntaria que nace de un contrato de protección externa de los bienes de los individuos, focalizándose como parte o sinónimo de sociedad política.

Retomando a Hegel en su concepción planteada en su libro *Principios de la Filosofía del Derecho*, dentro de un contexto histórico más del pensamiento ilustrado, en el que da inicio la identificación de la sociedad civil como la diferencia entre la familia y el Estado. Le otorga a su idea de sociedad civil dos principios: el primero apela a lo particular de la persona, en donde *cada uno es fin para sí mismo*, pero también a su vez, está en interacción con otras particularidades; de donde nace el segundo principio, siendo este por complemento a la particularidad, la universalidad, por lo que crea un sistema de dependencia que ve reflejado en la sociedad. “En la sociedad civil cada uno es fin para sí mismo y todos los demás no son nada para él. Pero sin relación con los demás no puede alcanzar sus fines; los otros son, por lo tanto, medios para el fin de un individuo particular. Pero el fin particular se da en relación a otros la forma de la universalidad y se satisface al satisfacer al mismo tiempo el bienestar de los demás” (Hegel, 2005 [1821]: 303-304). La familia considerada como una de las principales instituciones de la sociedad, precederá a la sociedad civil y, en cierto ideal hegeliano, encuentra que ésta última se subordine al Estado, lo que significaría que la vida pública civil y el Estado sean parte de una misma cosa.

Es preciso considerar que en el momento histórico en el que Hegel desarrolló la idea de sociedad civil, se encontraba enseñado filosofía en Jena. Cuando ésta fue sometida por Napoleón en 1806, según Hegel, con el dominio e implantación del sistema de reformas napoleónicas, se contribuyó a la transformación de lo que en corto plazo se convertiría en Alemania como nación. Se racionalizó la administración surgiendo renovadas ocupaciones laborales con funcionarios eficientes, promoviendo cierta unidad social. Otra de las consecuencias que trajo el dominio napoleónico fue ideológica, ya que esta nueva razón paleaba a la sinrazón que hasta entonces se vivía (Pérez-Díaz, 1994). Con esto se expandían los horizontes y en 1810 Humboldt, como ya se ha señalado en capítulos anteriores, crea en Berlín un renovado modelo de universidad. El cual llegará a gozar de gran reconocimiento por su contribución en la elevación de la cultura, modelo de universidad del cual ya se han analizado sus características en parte del segundo capítulo de la presente. Hegel participa de esta transformación de forma prudente con el Estado. Napoleón cae en 1816 pero aportó una base que removió estructuras de pensamiento, en donde Hegel, al parecer, en su búsqueda de un sistema capaz de dotar de racionalidad a un Estado moderno, contribuye al desarrollo del pensamiento con renovadas ideas como la de la sociedad civil; como una categoría social necesaria pero vinculada al Estado. Esta interpretación no dejó de tener una connotación de dependencia con lo que se identifica más la idea de sociedad política que de sociedad civil, “ha sido la interpretación hegeliana de sociedad civil la que nos ha legado la concepción estatista de la sociedad” (Muguerza, 2007b: 513; Cortina y Conill, 1998: 88).

En 1821 aparece el texto *Principios de la Filosofía del Derecho* de Hegel, en donde demarca, entre varias cosas, el concepto señalado y su *sistema de necesidades* como un conjunto de individuos que las satisfacen mutuamente a partir de la división del trabajo, lo que los hace interdependientes, configurando sistemas particulares que dan lugar a las clases sociales (Hegel, 2005 [1821]: 189-208). Argumento reforzado por Bobbio (Bobbio, 1997:1522), en donde el sistema de necesidades representa las relaciones económicas entre los individuos reafirmando el concepto de *sociedad civil burguesa*, concepto cuyas características, Cortina relabora como: el individualismo, la defensa de la privacidad, el mercado, la existencia de clases sociales, el pluralismo y la poliarquía (Cortina, 1998b: 362-369). Lo que significa que en ella conviven distintas concepciones de vida buena, distintas religiones y distintos proyectos laicos de vida feliz. Por complemento también

señala que una sociedad civil justa, a diferencia de una sociedad civil burguesa, consiste en que la justicia es una cuestión inherente a la sociedad civil.

4.1.3. La universidad en las primeras estructuras de la sociedad civil.

Respecto a la visión de Hegel sobre la sociedad civil, Siurana nos señala que hay que considerar que: si en la sociedad civil, el individuo trabaja para sí y su familia, colabora con ello a lo universal; entonces hay un impacto en lo común. Al parecer el impacto es positivo pero no planeado, por lo que el individuo se podría señalar como burgués, como un ciudadano que busca sus intereses privados y que, sin intención llega a ser parte colateral de los intereses públicos, pero motivado sólo por la búsqueda de su interés; noción en Hegel denominada como sociedad civil burguesa (Siurana, 2011: 211). También plantea una vinculación de pensamiento entre Hegel y Adam Smith, poniendo en común que en la sociedad civil hay un egoísmo universal cuyo vínculo común es el trabajo. Si situamos algunos de los propósitos de la universidad, como el de formar en las profesiones para capacitar de manera especializada para el mundo del trabajo; dentro de esta configuración de egoísmo universal en la sociedad civil, descubriríamos lo siguiente. Quien se está formado para el trabajo aunque haya sido motivado por un interés egoísta, puede convertirse en un bien social, si su actuar no es inmoral; cuyo impacto traerá además de la búsqueda de un beneficio particular otro indirecto en lo general.

La sociedad civil a la que se refería Ferguson en el siglo XVIII y a quien se le atribuye haber participado en la consolidación intelectual de este concepto, según podemos encontrar en Wences y Pérez-Díaz (Wences, 2006; Pérez-Díaz, 1997), es descrita por ambos como: La sociedad civil es un entramado de instituciones sociopolíticas, que incluye al gobierno o Estado, quien opera como gestor y garante de la ley; además de un conjunto de instituciones sociales como los mercados, y también asociaciones basadas en acuerdos voluntarios entre agentes autónomos, todas éstas dentro de una esfera pública. En dicha esfera es donde sucede y se sostiene el diálogo o el debate del entramado señalado, en el cual interactúan las instituciones y sus agentes acerca de asuntos de interés público. Con el fin de reforzar los compromisos cívicos por medio de las actividades públicas. Bajo estas

características se ha denominado Sociedad Civil en un Sentido Amplio cuya referencia será (SCSA)⁹⁶ (Wences, 2006; Cortina, 2005b; 2001a; 1998b; Cortina y Conill, 1998; Pérez-Díaz, 1993). Esta concepción de sociedad civil parece ser una de las que ayudaría a explicar la existencia de la universidad como estructura de la sociedad civil. Ya que ésta existe en la mayoría de los países con los diferentes estatutos que atribuyen pertenencia a cada una de las diferentes esferas señaladas, con características particulares de cada una de estas y al mismo tiempo con características generales que las interrelacionan.

En la actualidad, y bajo el precepto mencionado, la universidad sería una institución socio-política que encuentra cabida tanto en lo estatal, como en el mercado y en las asociaciones voluntarias, ya que existen universidades del Estado, que no por este estatuto significa que sean del todo gratuitas y autónomas⁹⁷. La aclaración cabe porque hay una visión extendida de que todo lo que es de gestión estatal debe ser público y gratuito. Por otra parte, existen universidades que se estructuran y funcionan como empresas y se activan en sistemas de economía de mercado, donde la educación es una mercancía. La competencia se convierte en el motor de calidad, en donde, en ocasiones, por la misma razón, hay pérdida de virtudes y de los bienes internos propios de la actividad educativa universitaria; dentro de las cuales existe o no, el fin de lucro. Para incluir al tercer sector, también existen universidades fundadas por asociacionismo sin fines de lucro, como nacieron en la Edad Media. Las hay de identidad religiosa, o bien no confesionales, las cuales también están inmersas dentro del mercado sólo que sin el ánimo de lucrar. Bajo esta estructura, la forma de operar y gestionarse de manera general, dentro de la idea de SCSA, categoriza de manera pertinente el modo de adscripción y estructuración de la universidad dentro de la sociedad civil; pero no es este el único objetivo de la investigación sino la de referir a la universidad dentro de su proceso evolutivo con el proceso evolutivo de la idea de sociedad civil.

Todas las formas de adscripción señaladas quedan inmersas en una esfera pública cuyo interés y objetivo respecto a la educación superior debe ser similar, y, en teoría, también

⁹⁶ La idea de Ferguson de Sociedad Civil en un Sentido Amplio (SCSA) aun cuando no es la más vigente según se expresa y se evidencia, en ella: se integran las interacciones entre el Estado, los mercados y las asociaciones, lo que nos será de mucha ayuda para comprender este primer acercamiento en el contexto de interacción de la universidad; ya que ésta ha tenido la posibilidad de existir dentro de estos tres ámbitos: El Estado, el Mercado y el asociacionismo o tercer sector.

⁹⁷ Sobre la idea de público y privado en las universidades, así como del atributo de autonomía se verá en el siguiente capítulo.

debe de reforzar el compromiso cívico para con la sociedad, independientemente de su adscripción.⁹⁸ En este contexto de SCSA, donde se propicia el diálogo entre los agentes y las instituciones socio-políticas. Es en el que la universidad queda enclavada en los tres tipos. Pero la idea desde las ópticas del conflicto de intereses públicos y privados propios de las organizaciones -como las de educación superior- en la sociedad, requerirá de un concepto más elaborado e incluyente de sociedad civil, al cual el capítulo se va encaminando.

También existe una denominación de Sociedad Civil en un Sentido Restringido (SCSR), “la cual se reduce a las instituciones sociales, tales como mercados y asociaciones, y a la esfera pública, excluyendo las instituciones estatales. En oposición a éstas últimas, aquéllas son áreas de vida social generalmente consideradas fuera de control directo por parte del Estado” (Held, 1989 en Pérez-Díaz, 1993: 78). La línea divisoria planteada entre la SCSA y la SCSR marca la diferencia entre el Estado y los ciudadanos. Aquí puede nacer un conflicto de interpretación, pues lo político se ha asociado a las funciones del Estado y pudiera ser que, bajo esta forma de sociedad civil, resulte insuficiente para la institución universitaria pues quedarían fuera las universidades de propiedad del Estado. Recordemos que en el siglo XIX, al renovarse los modelos de universidad para extenderse en sus versiones más compartidas como el modelo humboltiano y el francés. La universidad era una institución del Estado que debía su razón principal y su misión, a la formación de capital humano en miras del desarrollo del Estado y en base a proyectos nacionales. Lo que no hacía exclusiva su función a éste, ni quitaba el sentido de las interacciones de otros órdenes como el social o el económico.

Por ello, Cortina nos señala que la sociedad civil se cuenta de muchas maneras y en ocasiones esa diversidad de maneras genera confusión. En sus acepciones, encontramos visiones en relación a las interacciones existentes entre el Estado, el mercado, y el tercer sector. Con ello, surgen justamente entramados entre la sociedad civil, la sociedad económica, la sociedad política y la social; en donde interactúan los ciudadanos y las organizaciones compartiendo responsabilidades, por lo que resulta un poco complicado disociarlos ya que no siempre resultan claros los límites entre unos y otros. La coincidencia

⁹⁸ El compromiso cívico puede ser relacionado con la búsqueda del cumplimiento de los bienes internos de la actividad universitaria.

se explica porque la común invocación del término sociedad civil obedece a concepciones y propósitos un tanto diferentes: mientras para unos es el lugar de la revitalización de la ciudadanía y de la política, otros la entienden como un ámbito de acción ajeno y opuesto al Estado, en el que debe reinar sin trabas la lógica del mercado (Peña, 2003: 30).

Entonces, ¿cuál es el precepto de sociedad civil más alentador e incluyente para la universidad? ¿Qué tipo de institución debería ser la universidad para ser incluida en la sociedad civil cuando gran parte de ellas existen por creación, compromiso u obligación del Estado? ¿Es la Universidad una de estas instituciones responsables de la revitalización de una cultura cívica? Estas preguntas han de estar presentes en la memoria de quienes consideran que hay una relación o un sistema de pertenencia entre la universidad y la sociedad civil. Así como en la evolución de ambas ideas. Para llegar a vislumbrar las dudas señaladas se prosigue con otros elementos que constituyen a la universidad y a la sociedad civil que no se pueden obviar por la relevancia entre ellos y que a continuación se van describiendo.

4.2. El Estado y la esfera pública de la opinión en la sociedad civil

La sociedad civil ha sido analizada como un valor que va a la alza, en donde, por contraparte, la percepción del Estado va a la baja (Cortina, 2001a, 1999, 1998b, 1994; Cortina y Conill, 1998), y no es para menos. Ya en los capítulos anteriores se ha señalado cómo el desapego o disminución de las funciones del Estado para la universidad ha intensificado los desmedros de ésta. Pero no sólo en este contexto sino que también en detrimento de la misma sociedad civil, de las citas anteriores sintetizamos que: la función que cumplió el Estado en los países comunistas anuló a la sociedad civil; por otro lado, el Estado de bienestar, en su lucha garante por los derechos económicos, sociales y culturales, incrementó su intervencionismo desvirtuándose para convertirse en un Estado electorero, Por otra parte, se tiene al Estado providencia, que acostumbra a sus ciudadanos a comportarse como súbditos, lo cual siempre implicará un retroceso. Además de las múltiples formas de corrupción manifestadas por el Estado en diferentes partes del planeta, sumándose a ello, percepciones que van en detrimento del cuerpo de gobierno o político

que los ha venido representando. Para contribuir en el entendimiento de las interacciones entre la sociedad civil y la universidad, es necesario hacer primero un marco referencial sobre el Estado que permita clarificar las funciones de éste.

A pesar del desencanto que en ocasiones se tiene del Estado, no se puede prescindir de éste si queremos contribuir en la construcción de una voluntad común, para ello es necesario un agente común que funcione como elemento regulador, y hasta ahora en sociedades plurales esta función le viene dada al Estado. Nutriendo esta visión acorde con Sorensen, los seres humanos no lo son sólo a causa de la sociedad, así el Estado no puede limitarse a ser un simple árbitro. “Si el individuo es un producto de la sociedad, y el Estado es el cerebro de la sociedad, es éste también el responsable de la creación del individuo. Por tanto, la razón que hace que la sociedad se experimenta como valiosa, es debido a que la experiencia de los individuos que la conforman; convierte todas estas en experiencias sociales. (Sorensen, 2012: 188).

Así que no se debe aceptar el desempeño perverso que el Estado pueda ejercer, y tampoco debe de visualizarse a éste como el representante de ese espacio para lo universal y lo común. Se habrá de admitir entonces que hasta ahora no existe otro medio o instrumento como el Estado y sus garantías de libertad externa (Cortina y Conill, 1998: 100), que nos ayude a regular procedimientos de la actuación ciudadana. Pero también se requiere de ayuda fuera de éste, desde la participación de la sociedad, surgiendo con ello responsabilidades y funciones para la sociedad civil; ya sea porque espontáneamente aparecen inquietudes para aspirar a un mayor bienestar, o porque se requiere cubrir un derecho mal resuelto o anulado por parte del Estado. Si éste se encuentra débil, la relación con la sociedad civil, tendría y debería dar lugar, además, a su fortalecimiento.⁹⁹

Tanto el Estado como la sociedad civil tienen capacidad comunicativa, expresado ello con una metáfora, nos hablaría de una doble entrada, según la cual se puede dar una alta o baja primacía del Estado y una alta o baja primacía de la sociedad civil (Fina, 1999: 150). Una alta primacía en ambos tiene como resultado civilización y una baja de ambos, corrupción.

⁹⁹ Cortina y Conill comulgan en que es una exigencia ética fortalecer el Estado, dentro de los límites en aquello que es legítimo y conveniente para la sociedad.

Alta primacía de sociedad civil y baja de Estado da lugar al liberalismo y su contrario a la burocracia (Gil, 1991: 12). Complementando con otra idea, se sabe que el protagonismo de la sociedad civil está estrechamente relacionado con el papel que desempeña el Estado. Esta interpretación coincide con otra metáfora, la de la balanza de Hirschmann (Hirschmann, 1986), según la cual, hay una oposición bilateral entre el Estado y sociedad civil, si uno crece el otro decrece. Todo indica que el poder del Estado resulta imprescindible a pesar de todo, pero en la misma proporción la sociedad civil puede alcanzar un gran empoderamiento, tan grande que evidencie el debilitamiento del primero, característica que contribuye a hacer compleja la idea de la sociedad civil y sus constantes interacciones con el Estado. “Ningún Estado puede durar mucho tiempo si se aleja por completo de la sociedad civil, la producción y reproducción de lealtad, espíritu cívico, competencia política y confianza en la autoridad nunca han sido obra tan sólo del Estado” (Walzer, 1993: 36); resaltando con ello, el efecto natural que trae por sí misma la relación y la participación responsable de la sociedad civil. El Estado tiene una relación simbiótica con la sociedad civil, lo que confirma la necesidad de hacer una referencia para construir las ideas generales sobre éste en la presente investigación. No se pretende agotar y analizar la complejidad del tema de Estado, ya que alrededor de la idea se articulan tantas perspectivas como los años de existencia; por lo que en la presente se expresa una selección de características que resultan útiles para cubrir las intenciones de esta investigación.

Para comenzar, en el mundo occidental el concepto de Estado empieza a tener mayor vigencia por la búsqueda de un orden político a finales de la Edad Media¹⁰⁰, se fortalece con el nacimiento y la expansión del capitalismo. Es un concepto que se ha ido fortaleciendo con el tiempo, como le ha sucedido al de sociedad civil. El Estado en una acepción moderna, es una forma de organización que surge en Europa con carácter jurídico-político, en el que se configura una autoridad permanente y pública, que domina un espacio territorial y a las personas que viven en este, y que se le reconoce como tal por otras identidades (Bobbio, 1997: 86; Schiera, 1997: 565). Por complemento, el Estado nacional,

¹⁰⁰ Aunque ya es sabido que uno de los primeros aportes formales sobre la idea de Estado viene de Maquiavelo y que dicha idea evolucionará posteriormente para pertenecer más al campo de la filosofía política. Por otra parte Fukuyama nos describe que el Estado es una antigua institución humana cuyo origen se remonta a unos diez mil años atrás, cuando surgieron las primeras sociedades agrícolas en Mesopotamia; y que en China ha existido durante miles de años un Estado con una burocracia muy bien preparada.

en su percepción también moderna y esparcida por todo el planeta después de la Ilustración, lo podemos entender como lo señala Cortina siguiendo a Weber: es el que ejerce el monopolio de la violencia legítima,¹⁰¹ el que está delimitado geográficamente por un territorio, que tiene la unidad del mandato y el ejercicio de la soberanía por lo que los miembros de pleno derecho del Estado son sus ciudadanos. Siguiendo el orden de ideas, Cortina nos señala que el Estado tiene cuatro perspectivas funcionales. La primera, como garante de paz con interés común de una sociedad en guerra, atribuyéndole la idea a Hobbes; la segunda, el Estado es una agencia protectora que evita que cada quien tome justicia por su mano, idea de Locke y de Nozick; la tercera, como una expresión de la voluntad general, que exige el abandono de la libertad natural, pero concede la libertad civil atribuyendo la idea a Rousseau; cuarta, como garante de la libertad externa, que sin ella es imposible la libertad trascendental señalada por Kant (Cortina 2005: 56-57). Estas perspectivas las denomina como la génesis del Estado de derecho de corte liberal en donde esto se alcanza por medio de la ley.

El Estado también contiene en su estructura un carácter dual dentro de la esfera política, en su operatividad y funcionamiento, por un lado es: “el espacio limitado en cuyo interior se procede a la distribución de un bien social de gran valor -el poder político-, pero también es la base sobre la que se despliega este poder” (Walzer, 2001: 149), lo que le permite un monopolio del poder con el que puede influir a otras esferas en las diferentes áreas de su campo de acción, pero que también por lo mismo puede transgredirlas. Se parte de la base y requerimiento de que se necesita de un Estado democrático, o al menos en aras de serlo, para que los ideales de equidad y justicia puedan acercarse cada vez más a la sociedad y se pueda hablar de un mejor modo de actuar y estar para sus grupos, comunidades u organizaciones, en la redistribución de los bienes.

Para comprender mejor la capacidad institucional del Estado en su deber ser, se toman como referencia los componentes esenciales para éste según Fukuyama; al que se recurrirá posteriormente para entender mejor las vinculaciones que tiene con la sociedad civil y por añadidura con la universidad tanto en sus interacciones, como en una de sus formas.

¹⁰¹ Violencia legítima significa que tiene el poder para el cumplimiento de la ley, la existencia del castigo para hacer cumplir la ley es coercitivamente un sistema de mínimos de justicia y es contraria a la violencia del Estado, la cual va en contra de un sistema democrático.

Desarrollando los referentes se encuentra que la *estatalidad* tiene cuatro componentes interrelacionados y jerarquizados que se deben abordar para la cabal actuación y mejora del Estado:

- a) *Diseño y gestión de la organización*. El Estado como organización requiere considerar que la administración pública siempre puede reducir su entramado burocrático aún con su campo extenso de subdisciplinas que lo compone (Fukuyama, 2004: 44), en donde no necesariamente los resultados son satisfactorios al tratar de formalizar una estructura organizacional.¹⁰²
- b) *Diseño del sistema político*. O bien, diseño de la institución política; en donde se demarca una distinción entre diseño institucional y diseño organizacional como cosas distintas y complementarias, haciendo referencia al *ámbito del conjunto del Estado*. Se trata de un área amplia del conocimiento y, en un nivel mayor, que le compete al campo de las ciencias políticas. “En los últimos años el institucionalismo ha recobrado en cierto modo su importancia dentro de la subdisciplina de la política comparada” (Fukuyama, 2004: 45).
- c) *Base de legitimación*. Está relacionada con el diseño institucional o diseño del sistema político pero con alcances superiores, ya que contempla la dimensión normativa. Las organizaciones estatales, en su conjunto, no sólo deben cooperar de forma adecuada en un sentido administrativo, sino que deben, además, concebirse como instituciones legitimadas por la sociedad. Una buena institución estatal es aquella que atiende con eficiencia y transparencia las necesidades de sus ciudadanos.¹⁰³
- d) *Factores culturales y estructurales*. Aquí hace referencia a las normas, los valores y la cultura. “Gran parte de la reciente discusión mantenida en torno a estos asuntos en la comunidad del desarrollo se ha situado bajo la rúbrica de capital social” (Fukuyama, 2004: 52). Las normas, los valores y la cultura

¹⁰² Para esta primera referencia Fukuyama también hace la aclaración de que: los programas que dan buenos resultados son, con frecuencia idiosincráticos y requieren, citando a James Scott (1998), lo que denomina *metis*, es decir, la capacidad de aplicar el conocimiento local para crear soluciones locales. Las organizaciones elaboran y promueven normas mediante la socialización y la formación, pero las normas también emanan del entorno social.

¹⁰³ Resulta complicado imaginar una buena labor en estas áreas con unos tecnócratas que trabajan apartados de las personas a las que sirven. Así pues, la democracia, además de poseer valor legitimador, desempeña un papel funcional en la gobernanza.

impactan en cualquier tipo de organización pero son especialmente vulnerables en la administración pública, ya que son los atributos que favorecen o entorpecen, la creación de la formalidad institucional u organizacional.

Los componentes señalados anteriormente, motivan y contribuye en la forja de un carácter reflexivo del deber ser de las instituciones estatales y se reflejan también en la tabla 18. Estas instituciones impactan por complemento a la sociedad civil pero que, además, articulan las relaciones que la universidad tiene para con el Estado.

Tabla 18

Componentes de la capacidad institucional

Componente	Disciplina	Transferibilidad
Gestión y diseño organizacional	Gestión, administración pública, economía	Alta
Diseño institucional	Ciencias políticas, economía, derecho	Media
Base de legitimación	Ciencias políticas	Media-baja
Factores sociales y culturales	Sociología y antropología	Baja

Fuente: Tabla extraída de (Fukuyama, 2004).

La distinción entre los elementos de la estatalidad antes señalados con la intención de una reconstrucción o fortalecimiento del Estado, deben tomar en cuenta *el alcance de las actividades del Estado*, que demarca las funciones y objetivos que asume un gobierno; también, *la fuerza del poder del Estado*, con su capacidad de diseñar políticas de manera prudencial y justa al mismo tiempo que se aplica la ley. “Como puede suponerse, no se ha logrado alcanzar un acuerdo acerca de la jerarquía de las funciones del Estado, especialmente en lo que atañe a redistribución” (Fukuyama, 2004: 23). Y, al parecer, una homogeneidad en la estructura del Estado, aunque deseable, no siempre es posible dado el universo de todas las actividades que le implican y las ideologías que haya en torno a quien lo representa, así como el grado de relación -buena o mala- en las interacciones de este para con la sociedad. No sin obviar el hecho de que no todos los Estados llegan a desarrollar un proyecto de gobierno incluyente, en donde se enfatice -al menos en este caso- la participación de la sociedad civil y la universidad en la construcción y ejercicio de ese proyecto de gobierno.

En repetidas ocasiones se evidencia que el Estado no evoluciona bajo esquemas de innovación y, por lo regular, sigue operando bajo cánones conservadores, trayendo por consecuencia poca efectividad. Aun cuando en los componentes de la estatalidad que señala Fukuyama no se expresa de manera explícita, estos tienen una carga ética, al visualizar una forma de operar los bienes de manera incluyente, considerada y eficaz: los valores que comparten, las normas que los determinan y las leyes que los condicionan. Por lo que el Estado, o por lo menos el Estado democrático moderno, deberá de defender los valores de la complejidad y de la igualdad para todos sus ciudadanos. “Por lo tanto, no se puede mantener neutral o no comprometerse de manera directa con el significado de los bienes sociales” (Walzer, 2001: 152), ya que son los motivadores en las interacciones del Estado para con la sociedad. Sørensen refiere a Durkheim cuando señala que el Estado debe ser la parte más racional de la sociedad, y esto no siempre se da por la naturaleza del Estado, sino por la capacidad de quienes allí lo representan (Sørensen, 2012: 192).

4.2.1. Sociedad civil al margen del Estado.

Las asociaciones profesionales, empresariales, las universidades, los sindicatos, las fundaciones, las organizaciones cívicas solidarias, los mercados y su consumo, la cultura y sus subculturas, la familia con sus funciones y disfunciones, las diferentes prácticas ideológicas y religiosas, así como la opinión pública y la publicada forman parte de un entramado social. Entramado que por sus características, parece ser el espacio actual donde la sociedad civil existe; o bien, las diferentes posibilidades en donde ésta se desenvuelve. El concepto de sociedad civil tiene dentro de sí una extensión tan grande de constructos que no siempre resulta sencillo hablar de ella con pretensiones de ser incluyente en todas sus aristas. En este apartado se pretende ampliar la idea de sociedad civil al margen del Estado. No se espera unificar las ideas de sociedad civil en una sola, ni tampoco conjuntarlas por medio de sus puntos de encuentro. La intención es poner en diálogo algunas concepciones de ésta para comprender mejor su universo, ampliando con ello la visión y perspectiva de los rangos de influencia que puede tener la idea respecto al interés y objetivo de la presente investigación.

El concepto de sociedad civil, como cualquier otro que intente definir una realidad social, difícilmente representará una homogeneidad, tampoco tendrá una sola idea que arraigue su definición. Mucho menos generará un solo grupo de categorías o vínculos y asociaciones resultado de las interacciones que se visualicen e interpreten dentro de ella, o con relación con sus componentes internos, o alguna institución externa pero que forma parte de su categorización, como lo es la universidad. La sociedad civil, acorde con Michael Walzer, consistiría en ese *espacio de asociación humana sin coerción y el conjunto de la trama de relaciones que llena este espacio*. Sumando a ello algunas de las consideraciones de Cortina, donde precisa que: cualquier ser humano “antes” que miembro de una comunidad política, “antes” que productor de riqueza material, “antes” que participante de un mercado, “antes” que componente de una nación, es miembro de una sociedad civil, en la que se ha socializado convirtiéndose en persona (Cortina 1998a: 191).¹⁰⁴

La sociedad civil toma actualidad y relevancia en la década de los setenta y los ochenta del siglo pasado. El neoliberalismo posicionado en la ideología colectiva demandaba con la crisis del Estado de bienestar, la reducción de éste para liberar la economía de su intervención, y, con ello, ampliar el mercado lo máximo posible. Para el neoliberal, la sociedad civil se entiende más como la sociedad civil burguesa de Hegel, que potencializada promueve y fortalece el liberalismo económico, justo de lo que también fue víctima la universidad y ha quedado señalado en el capítulo anterior. Con el liberalismo se promueve el individualismo, por lo que no contribuye mucho a la unificación de la sociedad civil como el espacio para poner en común la voluntad en la satisfacción de determinados intereses, tanto particulares, como recíprocos o universales.

Desde el punto de vista de Pérez-Díaz: los mercados, las asociaciones cívicas, y la esfera pública, constituyen un sistema de cooperación y de competencia que afecta a gran número de agentes autónomos en lo económico, social, político y cultural. Esta premisa contradice dos postulados sobre la concepción de la idea de sociedad civil que existían: Primero, dentro de la tradición marxista, sus escritores suelen usar el término para denotar un lugar o territorio particular de la sociedad, en donde se tiende a reducir la sociedad civil al

¹⁰⁴ Las ideologías que reducen a la persona a ser parte de la comunidad política (cierto republicanismo), del proceso productivo (marxismo), del mercado (capitalismo), de la nación (nacionalismo), han olvidado la dimensión originaria de esa persona por la que forma la sociedad civil. (Cortina 1998a: 191).

mercado; Gramsci por el contrario lo asocia a las instituciones socioculturales. Segundo, los pensadores marxistas consideran que ese lugar o territorio tiene una significación estratégica extraordinaria, y relacionan su teoría de la sociedad civil con una teoría de la lucha de clases o de hegemonía (Pérez- Díaz, 1996: 81).

Pero la relevancia de la sociedad civil en los años ochenta radicó en algo más allá que la libertad de participación en los mercados de consumo y el asociacionismo cívico o voluntario. Ese más allá, fue el posicionar la idea de sociedad civil como ese espacio en el que se desarrolla la civilidad y solidaridad que habían entrado en crisis. Se percibió que con los recursos existentes los ciudadanos no podían aprender y ejercer la civilidad necesaria, para llevar a cabo una democracia anheladamente sana. Percatándose de que los elementos de civilidad y solidaridad rara vez están presentes en las esferas de la política y la economía, o bien; en el primer y segundo sector de las organizaciones sociales. Sectores que son los que dominaban, y, al parecer, siguen haciéndolo en el sistema de percepciones del deber ser de la vida. Para los defensores de esta propuesta de sociedad civil, encabezados por un grupo de teóricos filósofos comunitaristas como Kymlicka y Walzer, ya no se podía entender ésta como un conjunto de individuos atomizados con intereses meramente particulares (Cortina, 2005:135), sino como ese espacio de interacción social en donde se reivindica la moral, aportando con ello a la ética cívica, que es incluyente y plural. “La caracterización más aceptada de la hodierna sociedad civil es la que incluye en ella las asociaciones e instituciones no sometidas directamente al control estatal y que tienen, por tanto, una naturaleza *espontánea y voluntaria*” (Cortina 1998b: 374; 2005[1997]: 136), en la que están incluidos el segundo sector y el tercero, dejando al margen al Estado que es quien detenta el poder coercitivo. Entonces, lejos de que la sociedad civil se componga solamente, de mercados, o de asociaciones voluntarias como se señaló líneas atrás, se entiende a la sociedad civil como “la esfera pública que está fuera del control directo por parte del aparato de gobierno” (Molina, 2004:122).

El neoliberalismo de manera afortunada o desafortunada -según se vea-, también llegó a la educación superior, transfiriéndole una serie de situaciones que se volvieron problemáticas, sumando también a estas instituciones el legado que ya había permeado a la sociedad. Y como entre sociedad y universidad hay una relación simbiótica, este impacto fue

simultáneo y, al parecer, no hubo resistencia. Se aceptó como parte del fenómeno evolutivo de la sociedad y hasta se potencializó con el desarrollo de las tecnologías de información, la economía basada en el conocimiento y hasta en el desarrollo de mercados internacionales de la misma educación superior. Dejando carencias morales, desplazando y reduciendo funciones que legitiman a la universidad como una institución que, aún, estando masificada o en procesos de masificación, podía apelar a una educación de primera línea, direccionada a las necesidades sociales que se le demandaban. Parte de este contexto ha quedado señalado tanto en el capítulo dos como en el tres de la presente, pero, de manera general, se retoma que: con todo esto, la universidad ha ido desplazando la convicción de sí ante su función social, ante su misma naturaleza, su misión, sus funciones y sus metas. Ha abierto con ello el problema de redefinir cuál debería ser ahora su misión, sus funciones y sus metas, encarando con ello la difícil tarea de priorizar, dentro de un universo tan amplio de exigencias. Sumando, además, la influencia de una sociedad de mercado que arrastra a muchas instituciones sólo por el camino de la supervivencia, desarrollando capacidades reactivas y sin tiempos para una planeación propositiva.

Bajo la idea de que las instituciones de la sociedad civil incluyen tanto los mercados como las asociaciones voluntarias, se explica la complejidad interna de la misma (Keane 1998, citado en Pérez- Díaz, 1996: 81), y su peculiar combinación de cooperación y competencia entre sus unidades constituyentes. Con lo que Walzer sugiere que los proyectos dentro de ésta deben ser relativizados y deben acercarse unos a otros en lo posible. Eso es lo que hace a la sociedad civil un marco de referencia que incluye y delimita a todos los demás, en donde cada uno puede encontrar la realización parcial dentro de un marco de inclusión en el que se participa particularmente y están los demás. “La sociedad civil es un proyecto de proyectos; requiere muchas estrategias de organización y nuevas formas de acción estatal. Requiere una nueva sensibilidad para lo local, específico, contingente y sobre todo un nuevo reconocimiento” (Walzer, 1992: 39). Al ser un proyecto de proyectos también evidencia la complejidad de las interacciones o interrelaciones que son su principal elemento característico.

4.2.2. Sociedad civil como opuesta al Estado.

La sociedad civil se manifiesta en forma de un conjunto de instituciones, organizaciones o grupos no gubernamentales¹⁰⁵ que complementan y contrarrestan al Estado, aunque no impide cumplir las funciones de éste, si puede evitar que domine y atomice al resto de la sociedad (Subirats, 1999: 23). Tomando en cuenta otras premisas sobre sociedad civil, se cuenta con Pérez-Díaz (Pérez-Díaz en Cortina y Conill, 1998), quien señala que en un primer momento el término de sociedad civil se usó con una acepción más amplia, como sinónimo o como parte de la sociedad política; posteriormente su significado cambió y comenzó a ser utilizado en oposición al concepto de Estado, cuyo significado fue extendido. El concepto de sociedad civil en su evolución, acota algunos márgenes y referencias. Puede ser visto como ese espacio fuera de la coacción del Estado y del que también se puede desmarcar, en oposición a este. La SCSR es muy habitual y se refiere “a las instituciones sociales que están fuera del control directo del Estado, tales como mercados, asociaciones voluntarias y mundo de la opinión pública” (Cortina, 2001a: 34).

Al invocar la sociedad civil, tenemos la impresión de estar refiriéndonos a la actividad espontánea de la gente corriente, vinculada en una trama de asociaciones informales de muchos tipos (grupos de amigos y compañeros de trabajo, asociaciones culturales y deportivas, iglesias, instituciones académicas, organizaciones humanitarias o sociedades recreativas etc.), que aparecen como contrapuestas a la maquinaria institucional del Estado, al que tendemos a ver rígido y burocratizado (Peña, 2003: 29).

No resulta conveniente interpretar esa oposición como una lucha de fuerzas que se contraponen en detrimento una de la otra, como si en alguno de estos dos no se construyera razón, o la razón de uno fuera más importante que la del otro. Al final de cuentas ambos son interdependientes y necesarios. Si se fortalece el Estado democrático ello impactará positivamente a la sociedad civil, si el Estado se debilita, entonces se requerirá de la sociedad civil tanto en su participación como exigencia, para influir en el fortalecimiento de ambos.

¹⁰⁵ Como lo son las universidades, pero ésta también existe dentro de la estructura del Estado y de formas mixtas.

El Estado, por otra parte, es el receptor de toda protesta, sea cual sea el objetivo que le motiva, ésta casi siempre se dirige a él, lo que evidencia la idea de que la sociedad civil es opuesta al Estado, ya que por lo regular la protesta viene de la participación ciudadana organizada, -otra interacción de la sociedad civil-. En suma, las protestas siempre son llamamientos en favor de la acción pública o bien, un llamamiento a cambiar alguna política pública, los medios, formas, o criterios en la distribución de bienes, y, por lo regular, esta viene de la sociedad civil. En las *Esferas de la justicia*, Walzer habla de las funciones atribuidas al Estado, las relacionadas principalmente con la defensa de que existen fronteras entre las esferas de los bienes y los criterios de distribución. Esto demarca también otro tipo de interacción entre el Estado con la sociedad por medio de la redistribución de bienes. Donde los procedimientos se diversifican acorde al contexto de la necesidad no siempre se ajustan a criterios meritocráticos (Walzer, 1993 y 2001). La trama de asociaciones de la sociedad civil tiene un efecto de adhesión, pero al mismo tiempo no puede prescindir de las instituciones del Estado, por lo que se crea una paradoja en esa visualización de la sociedad civil como opuesta al Estado. Éste no se parece a los demás tipos de asociaciones, enmarca a la sociedad civil y a la vez ocupa un espacio en ella; establece límites y reglas básicas de toda la actividad asociativa incluyendo la actividad política. Exige a los miembros de las asociaciones actuar en pro del bien común, aunque en múltiples ocasiones y en diferentes partes sus representantes, que también son ciudadanos, no se comprometen con ello.

Un estado democrático que conviva con otras asociaciones, tiene a su vez mayor influencia en su calidad y vitalidad. Sirve o no sirve a las necesidades de las ramas asociativas en la medida en que estas son creadas por hombres y mujeres que son simultáneamente miembros y ciudadanos [...] Las cooperativas de trabajadores y las de consumidores necesitan préstamos del Estado y garantías de crédito incluso las compañías y empresarios. La filantropía y colaboración ciudadana, iglesias y universidades privadas, dependen de las exenciones fiscales. Los sindicatos necesitan reconocimiento legal y garantías frente a prácticas laborales injustas. Las asociaciones profesionales necesitan el apoyo del Estado para sus trámites de regulación (Walzer, 1992:37).

La mayoría de las veces la sociedad civil es elogiada por los bienes que persigue, pero también es cierto que con sus acciones y, por sí sola, puede generar relaciones de poder

desiguales, que sólo pueden ser equilibradas por el Estado. Ciertamente la sociedad civil también puede llegar a tener la capacidad de desafiar el poder del Estado, sobre todo cuando las asociaciones de ésta tienen un motivo fuerte, razones que lo fundamenten, y los recursos para alcanzar el objetivo.

Todas las actividades asociativas que realicen los ciudadanos dentro de un Estado que se llame o pretenda ser democrático, se desarrollan dentro del espacio denominado sociedad civil, con esto se sobrentiende que implica ejercer la vida civil en su comunidad, pero existen confusiones debido a que se ha venido diferenciado la vida civil de los ciudadanos de la vida política como si fueran cosas distintas. La vida política del ciudadano forma parte de la dimensión civil, o se interpreta como una de sus interrelaciones. “Cuando se dice que cualquier persona responsable debe asumir un compromiso social, sabremos entonces que este compromiso puede ser cívico o político” (Cortina, 1998b: 362). Así que en vez de contraposición de la sociedad civil con el Estado, resulta conveniente entenderlos mejor como una interdependencia y complementariedad entre ellos.

Aunque es cierto que la acepción de sociedad civil como contraparte de Estado aparece en mucha bibliografía de referencia y que esta acepción un tanto restringida de la sociedad civil es usual, entonces resulta importante conocerla aunque no rija con total vigencia. Sólo un Estado democrático puede crear una sociedad civil democrática, y sólo una sociedad civil democrática puede mantener a un Estado democrático. La vida civil que posibilita una política democrática sólo se puede lograr con tramas asociativas, “el estado nunca puede ser lo que parece en la teoría liberal, un simple marco para la sociedad civil” (Walzer 1992: 37). Es también un medio de lucha para dar forma a la vida común, de ello que la ciudadanía tenga tan importante impacto con la participación pública. Debemos ser ciudadanos todo el tiempo en todos los aspectos que repercuten la vida corriente.

El marco legal que otorga el Estado a la sociedad civil, constituye el soporte para que puedan funcionar los mecanismos propios de interacción, por ello tampoco puede la sociedad civil concebirse sin el Estado. “Tampoco es imaginable esta densa red de asociaciones y organizaciones culturales, educativas, políticas, religiosas, económicas, etc., que conforman la sociedad civil sin hablar al mismo tiempo de derechos civiles y políticos, como el derecho a la libre reunión o libre expresión o derechos económicos y sociales,

como el derecho a la educación, a la protección social” (García-Marzá, 2004: 35-36). Desde sus orígenes, la sociedad civil trata de un término que siempre se ha definido en relación al Estado, precisamente como la red de estructuras sociales que no depende directamente de él (Keane, 1992). Ahora, cosa distinta y además complementaria, es hablar de la sociedad civil como ese espacio fuera de la coacción del Estado, en donde los ciudadanos desarrollan sus intereses privados, por lo que no resultará conveniente la confrontación sino la interacción entre ambos ya que el mismo Estado puede ser frenado en sus pretensiones de administrador universal de ideas y recursos mediante la oposición, en este caso, entre Estado y sociedad civil (Valcárcel. 1998: 159). De hecho, resulta conveniente precisar esta postura señalando que un Estado limitado, más no disminuido, capaz de respetar la independencia de los ciudadanos es imprescindible para asegurar la civilidad.

El Estado y la sociedad civil se sitúan como dos conjuntos diferenciados de actores e instituciones sociales, involucrados en una diversa serie de intercambios o de interacciones. Para entender mejor estos, se debe tener en cuenta que se habla de un Estado que se presenta ante la sociedad civil con capacidad plural.

1. El Estado se presenta siendo al mismo tiempo un aparato coercitivo y un proveedor de servicios, como aparato coercitivo reclama el monopolio del uso de la fuerza como una condición para mantener la paz, mientras que, como proveedor de una variedad de servicios; el Estado ayudaría a la sociedad a obtener prosperidad económica, integración social y un sentimiento de identidad colectiva.
2. El Estado se presenta simbólicamente como actor prominente en la esfera pública, como contraparte, el Estado demanda de la sociedad su consentimiento a la autoridad (Pérez-Díaz 1993: 82).

Las crisis en la educación superior a finales del siglo pasado y principios de este, señaladas en el capítulo tres, fueron de escala mundial, y muchas de las instituciones de educación superior financieramente quedaron expuestas al disminuirles las aportaciones económicas por parte de Estado. Esta situación al parecer, se ocasionó a consecuencia del descontrol de una economía liberal de mercado, la que, además, llevó a que se abrieran más posibilidades

a la diversificación¹⁰⁶ promocionando aún más la competencia de libre mercado en estos sistemas educativos. Empujó a las universidades públicas a moverse en terrenos insospechados para ellas para poder financiarse óptimamente. Ante ello, la percepción sobre el Estado ha venido más en detrimento de lo que históricamente ya se venía señalando. Entonces, la sociedad civil pretendiendo mayor fortaleza ante sí misma y su compromiso cívico para con el Estado, debe contribuir cuando muchas veces es ella quien padece los desatinos del cuerpo de gobierno. Pérez-Díaz cita a Weber diciendo que: “de la percepción que tenga la sociedad civil sobre la legitimidad de la autoridad del Estado, ya que ni el temor a la coerción, ni la costumbre, ni la mera conveniencia del momento son suficientes para garantizar la estabilidad” (Pérez-Díaz, 1993). Y dado que el Estado no sólo es un aparato coercitivo, sino también un proveedor de servicios, la atribución de legitimidad por parte de los ciudadanos a la autoridad dependerá no sólo del carácter formal de su autoridad, sino también del contenido de su actuación; la cual, como se ha señalado, no se le ve mucho por donde ayudarle, no parece que el Estado esté por intereses universalistas, sino que hay mucho en él de egoísmo. De ahí la importancia de la sociedad civil y no sólo hacia el libre mercado, sino hacia una nueva sociedad distinta a la burguesa en la que se pueden cifrar muchas esperanzas (Cortina, 1998b: 373). Por lo que la sociedad civil será ese mundo de libertad, entendida como independencia de los individuos con respecto al Estado y con respecto a los demás individuos, que se manifiesta en la libertad de conciencia, de culto, de expresión, de asociación, de reunión, de desplazamiento, de propiedad (Cortina, 1998b: 359-360).

Puesto que el Estado es percibido de manera negativa, no resultará conveniente que encabece un proyecto de re-moralización social. Puede instar a muchos mecanismos e instituciones a participar -entre ellos las universidades- en la realización de éste, y construirlo en función de una capitalización social. Para este tipo de proyectos es necesaria la espontaneidad y voluntad de la sociedad civil, ya que puede tener como resultado el pluralismo. Porque si las personas toman sus opciones espontáneamente sobre diversos

¹⁰⁶ No es que la diversificación como tal sea descalificada, de hecho parte de esta estrategia también es atribuida al problema de masificación de la universidad que como ya se mencionó tampoco fue un proceso controlado y contenido; ahora abrirse a la diversificación significó abrir más opciones de educación superior privada (de lucro o no lucro) que puedan solventar los huecos que la educación pública -la estatal- dejaba sin poder resolver.

medios que apelen a la voluntad asociativa, el pluralismo es inevitable, si por el contrario una sola instancia planifica las actuaciones, el resultado será opuesto.

4.2.3. Sociedad civil en la esfera pública de la opinión.

La sociedad civil desmarcada del Estado, pero además del mercado, o dicho de otra forma, desmarcada del mundo político y del económico, es otra idea que se suma a las anteriores. Es desarrollada por Habermas, y la define así: “La sociedad civil se compone de esas asociaciones, organizaciones y movimientos surgidos de forma más o menos espontánea que recogen la resonancia que las constelaciones de problemas de la sociedad encuentran en los ámbitos de la vida privada, la condensan elevándole, por así decir, el volumen de voz, la transmiten al espacio de la opinión pública y política” (Habermas 1998: 447). Como el Estado y el mercado no surgen de un orden espontáneo con afanes solidarios y comunicativos, quedan excluidos de esta idea de sociedad civil, no sólo del poder político como el señalado en el anterior apartado, sino también del económico. Se reconfigura la idea como ese espacio para las asociaciones voluntarias, no estatales y no económicas, que arraigan las estructuras comunicativas de la opinión pública en el mundo de la vida¹⁰⁷, tales como la familia, movimientos sociales o asociaciones cívicas, que expresan opiniones e intereses a través del espacio de una esfera pública autónoma (Cortina, 1998b: 376). Si bien Habermas vincula la sociedad civil con el diálogo, lo hace a costa de eliminar de esta esfera, no sólo las acciones derivadas directamente del poder político, sino también todo lo referente al ámbito económico.¹⁰⁸

Lo que hay que resaltar de la visualización habermasiana sobre sociedad civil, es la potente idea de opinión pública que en ella radica, misma que es retomada de la tradición kantiana para asegurar que ésta forma parte de la sociedad civil. No como una institución formalizada como puede ser el Estado o categorizada como lo puede ser el mercado, sino

¹⁰⁷ El *mundo de la vida* según Habermas se orienta a la solidaridad donde surgen las condiciones necesarias para el asociacionismo, elemento característico de la sociedad civil.

¹⁰⁸ Con ello habríamos ganado en la identificación de las capacidades que tienen los individuos para actuar orientados al acuerdo, lo que Habermas denomina poder comunicativo, en referencia a la fuerza motivadora de la acción que tienen las convicciones “producidas discursivamente y compartidas intersubjetivamente” J.Habermas, *Facticidad y Validez*, 215.

como el medio y el fin de una construcción dialógica; por los actos comunicativos en la naturaleza de las tramas asociativas inter-relacionales e intra-relacionales, propias de la sociedad civil. Cortina señala que Kant utiliza el concepto de publicidad en partida doble: primero, como *principio de ordenación jurídica* y segundo, como *método de ilustración*, en el primero el principio de publicidad es condición indispensable de la justicia de las leyes (Cortina, 2005 [1997]: 163). En donde se señala que, para que haya justicia, se debe apelar al principio de publicidad, con ello “son injustas todas las acciones que se refieren al derecho de otros hombres cuyas máximas no soportan ser publicadas.”¹⁰⁹ Principio y razón que fortalece la transparencia e impacta en la autonomía de cualquier organismo, institución y persona. Además, dadas sus implicaciones públicas, todas las acciones - incluidas las del mercado- buscan y necesitan ser legitimadas¹¹⁰ por afán de justicia. Cortina asocia concreta y directamente el método de ilustración con el concepto de *uso público de la razón* de Rawls,¹¹¹ en donde son los ciudadanos son los que han de criticar públicamente a los poderes públicos, haciendo uso público de su razón. Así, las personas o ciudadanos dentro de las asociaciones de la sociedad civil, son como un puente entre la esfera de la vida privada conectada a las experiencias del mundo de la vida y la formación institucionalizada de la opinión pública (Habermas, 1998: 450).

Tomando como referencia que la sociedad queda estructurada en dos ámbitos, el público y el privado; en donde el primero se ha vinculado durante mucho tiempo al poder político, y el segundo a los intereses de los ciudadanos. Dentro de los cuales se incluye el interés por la esfera de la opinión pública, como ese espacio de mediación entre el Estado y las necesidades de la sociedad; que surge muchas de las veces como un interés privado hacia el espacio público, siendo este vinculante con la comunidad política; entonces el núcleo de la sociedad civil “lo constituye una trama asociativa que institucionaliza los discursos solucionadores de problemas, concernientes a cuestiones de interés general, en el marco de espacios públicos más o menos organizados” (Habermas 1998: 447). La distinción entre lo privado y lo público ya no estará necesariamente acorde con la distinción sociedad civil-

¹⁰⁹ Immanuel Kant, *Sobre la paz perpetua*, Apéndice II.

¹¹⁰ La universidad muchas veces es legitimada a priori, entonces puede ser que muchos de sus acciones se encuentren sólo en el discurso y la opinión pública se mueva más en las lindes del bien social que representa.

¹¹¹ En donde Cortina nos señala que “Utiliza públicamente su razón el ciudadano maduro que trata de aducir en su comunidad política aquellas razones que los demás ciudadanos pueden aceptar, sea cual fuere su concepción de vida buena, su teoría comprensiva del bien” (Cortina 2005[1997]: 167).

Estado, porque la sociedad civil tiene tanta legitimidad para participar en las cuestiones públicas como el Estado y tanta obligación como él en asumir sus responsabilidades por actuaciones que tienen consecuencias públicas. De hecho, no es democrática una sociedad que no cuente con una esfera pública de discusión y debate, autónoma frente al Estado (Cortina, 1998b: 366).

Haciendo una asociación e interpretación respecto al esquema mencionado anteriormente y aplicado a la universidad, se puede desarrollar la siguiente conjetura partiendo de la pregunta ¿a quiénes les interesa que haya ciudadanos formados profesionalmente? De facto se respondería a todos, y esos todos son, sin ningún orden de prioridad, el Estado y la sociedad civil. El Estado requiere de ciudadanos preparados para los puestos propios que existen en sus esquemas de servicio y funcionariado, además también en los campos de la iniciativa privada para activar la economía. Por añadidura, también al Estado le interesa que se sumen a las filas de un tercer sector que ayuda a hacer cosas que el Estado ya no hace. Entonces se tienen intereses generales de carácter público. Por otra parte, se tiene a los propios ciudadanos que están interesados en formarse para aspirar a un modo de ciudadanía como profesional por razones de servicio, aprendizaje e intercambio comercial de su fuerza laboral ya sea como profesional independiente, empleado empresarial, funcionario en el Estado, o sumándose a las fuerzas laborales del tercer sector. Aquí el interés surge de una motivación privada particular que traerá, a su vez, -independientemente de donde se realice su ejercicio profesional- un bien público, ya que impactará de manera diversificada en la sociedad. Si además apela a la excelencia mucho mejor porque se legitimará como bien público y tendrá claros los propósitos y bienes internos de su labor, cumpliéndose tanto el bien público como el bien privado. Con todo esto ya surgieron varias tramas asociativas en la transferencia de intereses público-privados a bienes público-privados. Ahora las tensiones que pueda haber entre la función del profesional y también de la universidad respecto al Estado, estarán dentro de otro abanico de posibilidades.

Habermas distingue tres dimensiones en cualquier sociedad moderna: “el subsistema político, el económico y lo que en la tradición fenomenológica se denomina <<mundo de la vida>> fácilmente asimilable a la sociedad civil. Si el subsistema político se orienta en su actividad al poder, y el económico, por el dinero, el mundo de la vida -a juicio de Habermas- se orienta a la solidaridad. De suerte que política y economía se valen de la

llamada <<racionalidad estratégica>> y el mundo de la vida se sirve de la <<racionalidad comunicativa>> (Cortina, 1998b: 378).

Bajo esta óptica, la carencia de racionalidad comunicativa que padece tanto la economía como el Estado, evidencia que para los políticos, economistas y empresarios es la racionalidad estratégica y la racionalidad comunicativa para la sociedad civil y opinión pública. Pero no termina de encajar este reparto de racionalidades al saber cuál es el sentido de la práctica social, porque, como ya se mencionó, las actividades públicas requieren de legitimidad y esta surge de acciones comunicativas; lo que significa que el criterio de racionalidad comunicativa aplicaría en todos los sectores, no sólo a la sociedad civil, vinculada en esta teoría al tercer sector. Desde el punto de vista de cualquier concepto de sociedad civil no puede excluir la relación que de hecho existe entre la *lebenswelt*¹¹² y los sistemas político y económico, por más que pueda ser conveniente separarlos analíticamente (García-Marzá, 2003b:125). Pero la sociedad civil será siempre la base social de la esfera pública autónoma. Por lo que tendrá un doble rol: primero, como la influencia sobre el poder político al canalizar las exigencias generadas por la opinión pública y, segundo, el motor estabilizador y extensor de la misma y de su espacio de opinión pública (Habermas, 1998: 450), que bajo la pretensión de institucionalización se convierte en un poder comunicativo a través del poder político. Habermas no considera explícitamente la necesidad de legitimar desde la opinión pública actividades no políticas, como las del mercado y las del voluntariado, cuando a juicio de Cortina ésta es una de las grandes tareas de una sociedad civil responsable: “exigir a cuantas actividades sociales se desarrollen en su seno que lo hagan de acuerdo con los bienes internos que les prestan sentido y legitimidad social” (Cortina, 2005 [1997]: 173); siendo esto extendido a todas las instancias que interactúan en la sociedad. Existe entonces un círculo de interacciones entre lo político, lo económico y lo civil. “Los que quieren sacrificar la libertad política para gozar más tranquilamente de la libertad civil no son menos absurdos que los que quieren sacrificar la libertad civil con la esperanza de garantizar y extender más la libertad política. Estos últimos sacrifican el objetivo a los medios. Los primeros renuncian a los medios, so pretexto de llegar al objetivo” (Constant 2010: 437).

¹¹² Traducido como *mundo de la vida*, siendo este un recurso sentido y bien escaso que no puede ser producido y suministrado como Habermas lo menciona, vía jurídico-administrativo.

4.3. Universidad entre lo público y privado.

La distinción entre lo público y lo privado en el ámbito de la educación superior y de la sociedad civil, tiene varias aristas por las cuales se puede abordar. Por el lado de las universidades, rebasa meramente la generalidad sobre sus atributos de propiedad, así podemos encontrar universidades que son propiedad del Estado, de la iglesia, de una empresa, de una asociación o consorcio. Otra arista es la relativa al mundo de los intereses que allí se buscan, se otorgan, o se traen por la naturaleza de sus actividades y roles en la sociedad; o bien, los que la misma universidad por sí misma persigue. Independientemente del atributo de propiedad, los interesados en la universidad, pública o privada, -estudiantes, profesores y empleados- por lo regular llegan a ésta con intereses particulares, o dicho de otra forma, privados; pero al ser la universidad una institución que impacta públicamente más que en lo privado, el impacto social, también la determina como otra interpretación a sumar. Otra arista más, se encuentra en los bienes que producen, lo que le da otro panorama a esta dicotomía entre lo público y lo privado, ya que los bienes que gesta, desarrolla, gestiona y produce la universidad son bienes que directa o indirectamente siempre impactarán en lo público, aunque se produzcan desde ámbitos privados de propiedad, o interés privados personales, grupales u organizacionales.

Por otras lindes también se tiene la interpretación de lo público, como lo opuesto a lo secreto, y lo secreto en el ámbito personal y grupal como privado. En el campo de lo institucional, y sobre todo en lo referente a las organizaciones de propiedad del Estado en su ejercicio público, apela a la transparencia, por lo que ésta se convierte en un bien universalizable -bien para todos- y, por la misma razón, en un bien público. Lo público tiene lazos también con la autonomía, y ésta no significa que las acciones hacia el interior o exterior sean meramente privadas. Sumándole otra arista más, lo público comunicativamente, dado su principio de publicidad, en donde todo lo que es un bien social y además universalizable, toda acción de las instituciones del Estado y muchas de las instituciones del ámbito privado, deben ser publicables. Todo esto hace que las percepciones en la categorización de público y privado, no aclaren del todo sus fronteras, o bien; reincida la confusión entre éstas.

Tales distinciones o confusiones se presentan en algunas circunstancias con grados de ambigüedad, o están tan relacionadas unas características de otras, que parece no haber un límite claro. Ahora por complemento, en el ámbito de la sociedad civil, lo público y lo privado es justo el mundo, espacio o instancia donde son posibles las interacciones entre estos, es justo el espacio de la sociedad civil, aunque no siempre se encuentra del todo delimitado por lo que resulta algunas veces confuso interpretar los campos de sus interacciones. Lo que es claro e indudable, es que las nuevas dimensiones vinculadas a la educación superior, tanto pública como privada, están impactando a las políticas de educación, a los sistemas nacionales, a las relaciones entre las instituciones de cada uno de los sectores en la sociedad y las propias relaciones que tienen éstas entre sí y con las instituciones del Estado.

4.3.1. Lo público y lo estatal.

La expresión *lo público* puede aludir a una interpretación de propiedad, en el ámbito de las instituciones de educación superior. Bajo este parámetro se hace referencia a las organizaciones e instituciones que pertenecen al Estado¹¹³. A esa relación de pertenencia se le atribuye su estatuto de público. Pero también lo público se puede interpretar como el modo en que se realizan procesos al interior de las organizaciones, los cuales son abiertos a la información o bienes que producen y dan acceso. Por ejemplo, los centros culturales, museos, centros de acceso a la información, que de hecho algunos pueden ser privados pero de impacto público. Volviendo al estatuto de propiedad de la universidad, cuando se habla de educación superior pública, existe una pretensión de dependencia del Estado, como si con ello éste fuera el mentor y su autoridad. En un primer plano, lo público, refiriéndose al sentido de propiedad únicamente, y no a las funciones con lo que la institución u organización opera, o a su carácter social dentro de la sociedad, es algo que es común y pertenece a todos, es algo a lo que todos tienen derecho, o bien, que todos dentro de una sociedad democrática o con pretensiones de serlo, sienten que pueden formar parte, por el hecho de ser del Estado. Así cualquier persona podría asegurar que, si quiere, puede y tiene

¹¹³ Pero también, todas las universidades en cualquiera de sus formas son públicas, respecto a los bienes que producen a la sociedad y los impactos que causan en ella.

el derecho de acceder a la universidad pública porque es del Estado y también le pertenece. Pero ser del Estado no significa que sea gratuita o semi-gratuita, al menos en algunos lugares pasa que la educación superior que se imparte en este tipo de universidad no siempre lo es. Lo cual ya limita el derecho y su carácter público de acceso; por lo que no será suficiente, que meritoriamente alguien que desea ingresar a ésta supere las pruebas de acceso, sino que también deberá tener cierta capacidad económica.

Las universidades en su nacimiento tenían una clara función pública, aun cuando el Estado no existía como tal en la Edad Media, las universidades llegaron a convertirse en semilleros de altos funcionarios; encontrándose con ello un primordial rasgo que le otorgaba una esencia pública, siendo un lugar de reclutamiento y formación de una porción significativa de las elites de la sociedad (Le Goff, 2008: 14), refiriéndose a un grupo de privilegiados que por esta vía accedían a posiciones claves en las burocracias civil y eclesiástica. Ante el reconocimiento de los poderes públicos de la iglesia y la monarquía, nacieron las universidades con este atributo. Las primeras universidades y las que le sucedieron dan origen a un estamento de indudable repercusión pública. Tienen carácter urbano, corporativo y potencialmente autónomo (Le Goff, 2008: 13). Los estudiantes y profesores de inicios de los *studium generale* y *universitas* se encontraban influenciados por las corrientes ideológicas comunitarias del medioevo, que, inspiradas en el derecho romano, habían recuperado una serie de conceptos con los cuales designar diversas formas de asociación. Esto es, colectividades de personas unidas entre sí para conseguir un fin común, y a las cuales la ley reconocía como sujetos de derecho: *societas*, *ordo*, *sodalitas* o *sodalitium*, *collegium*, *corpus*, *universitas*. Los dos últimos términos son los que verdaderamente significan la personalidad jurídica de la asociación (Iglesias, 2008: 99 citado en Brunner y Peña, 2011: 17).

La identificación de lo público con el Estado en el caso de la universidad, se origina cuando se constituye la idea de Estado nacional como forma de autoridad en la construcción democrática de un país, con lo que se estrecharon los lazos vinculantes a todas las instituciones que aludían pertenencia al Estado, entre ellos las instituciones de educación superior, que además en varios casos se sumaban al proyecto de nación que demarcaba el Estado, como ya se ha señalado reiteradamente en acápites anteriores. Es justo allí cuando

la universidad tiene su primera gran reforma¹¹⁴, identificando con ello intereses entre el Estado y la ciudadanía. Los modelos de la universidad francesa y alemana fueron las que fortalecieron esta relación. Pero, además, como se ha mencionado, el ciudadano también llega a la universidad pública con intereses privados. “La sinonimia entre universidades estatales y universidades públicas derivaría de esa identificación ideológica de intereses entre el Estado, la nación y la ciudadanía democrática [...] las universidades estatales, en razón de su propia índole, poseerían un vínculo indisoluble y natural con lo público” (Brunner y Peña, 2011: 11). Por otra parte, el sentido utilitario de la formación superior subyace también a la noción de que las universidades servían al bien público y no meramente al interés particular privado de las personas. Se entendía que la sociedad en su conjunto se beneficiaba al tener funcionarios bien formados, hombres de leyes, médicos, comerciantes instruidos. Según alega con buen fundamento Cobban (1975: 233-234), precisamente esta idea de servicio de la universidad al bien público sirvió para justificar la generosa entrega de privilegios a sus miembros y nutrir la autonomía.

La universidad al reinventarse en el modernismo, durante el siglo XIX, destacó como componente central su relación con el Estado, y por ello se convirtió en el paradigma de lo público. “No se trata, entonces, de que haya alcanzado dicho estatuto por producir bienes públicos o por ejercer una especial responsabilidad pública, más bien lo logró por ser una expresión del moderno Estado, con el cual se desarrolló coetáneamente” (Brunner y Peña, 2011: 39). Por otra parte, ha existido una categorización que resaltaba una diferencia y privilegio de ese vínculo a lo estatal. La universidad estatal tenía, como deber, cumplir con la función de investigar, lo que le elevaba su estatus ya que formalmente se le facultó para ello en este tiempo. Las privadas -con sus respectivas excepciones-, en cambio, permanecieron durante un tiempo como universidades esencialmente docentes, por ello estaban más cerca de las antiguas comunidades de maestros y discípulos de la tradición medieval, que consideran el saber común como un bien público compartido (Morandé 2011: 70).

¹¹⁴ No significa que la universidad tuviera un estatuto privado de propiedad y dado el momento de transición en la construcción del Estado haya cambiado, como se ha mencionado la universidad nace bajo criterios asociativos con intereses públicos, auspiciada posteriormente por la iglesia y la autoridad secular. Entonces la transformación va en función de la restructuración y reorganización de funciones para con la sociedad y en el caso de los modelos alemán y francés desarrollan una vinculación de dependencia directa con el Estado.

Pero ese modelo de vinculación directa con el Estado que participaba de un proyecto nacional, homogenizaba la cultura y aspiraba a crear elites para nutrir la democracia. Siguen existiendo las universidades estatales, pero dados los acontecimientos de ruptura, masificación y crisis acaecidos durante el siglo XX, impactaron para que la universidad estatal venga modificando sus interacciones y relaciones. A la fecha hay países que siguen contando únicamente con sistemas estatales de educación superior, como en el caso de Canadá (Bernasconi, 2000: 173). Pero el modelo que le dio el estatus de público a la universidad, ha venido desapareciendo, por lo que se debate si la universidad estatal puede reclamar algún vínculo especial con lo público o debe resignarse a ser tratada en condiciones de igualdad como los proyectos privados que masivamente están proliferando en diversos puntos del globo.

La universidad debe ser ese espacio público donde se plantea con radicalidad la relación entre sistema socio-político y sistema moral. La intervención dentro de un marco del sistema económico capitalista no supone la aceptación de los presupuestos antropológicos, éticos y sociales. En este sentido, la universidad es un espacio privilegiado para esclarecer estos presupuestos y plantear con profundidad la pregunta por el modelo de sociedad que sustenta un determinado sistema económico o político (Correa, 2012: 102) y si realmente la universidad es un espacio para ello. Las razones en favor de una preocupación preferente por las universidades estatales no viene de un vínculo privilegiado con lo público, porque ese vínculo, al parecer, se va perdiendo, porque no es exclusivo de las universidades estatales ser un bien público, sino que derivan de la necesidad político-cultural y del ideal de no transformar a la educación superior en un mecanismo puramente endogámico y expresivo de intereses privados. Por otra parte hay que tener presente que la legitimación de la universidad está sustentada por sistemas de bienes internos de los que se hablaba en el capítulo primero, e intereses públicos propios de la naturaleza de ésta, así como de los criterios de publicidad de la sociedad civil. Al final de cuentas es una característica que en general presentan tanto las universidades públicas como privadas aun con las funciones actualmente renovadas y ampliadas.

4.3.2. Lo privado y lo empresarial.

Partiendo de la base del principio de que la universidad es un bien público, no se encuentran tensiones en este sentido entre la universidad pública y la privada, ya que ambas son bienes públicos. La tensión viene cuando una universidad que es un bien público y se gestiona por medios privados, y realmente la tensión aparece a la hora de la legitimación en la producción de esos bienes (de Sousa 2005: 88). La sociedad civil, como hemos dicho, es el espacio de las interacciones sociales y el asociacionismo, que es como un orden espontaneo y voluntario en donde además se esgrimen las raíces de publicidad, en la que existe una relación de interdependencia mutua entre el ámbito privado y el público como espacios para el desarrollo de sus acciones en libertad y sin coacción. Ahora se decanta la sociedad civil con este concentrado de características pero más hacia la acción empresarial y del mercado, sin marginar que la sociedad civil es un espacio sólo para ello - como ya se ha señalado-. Por otra parte, al existir universidades privadas y públicas con toda su diversidad de posibilidades y modalidades, es un reflejo y una forma de contribución a una sociedad plural permitiendo también una diversidad de posiciones (Garrido, Herrera y Svensson, 2012: 74-75). Si todas las universidades fueran públicas o todas privadas el resultado probable sería una hegemonía, y hasta un monopolio. La división y fragmentación puede garantizar el espacio para lo público desde su construcción de razón pública por los impactos de estas hacia la sociedad.

La mayor parte de la diversidad de instituciones de educación superior ha surgido como respuesta a la masificación y crisis de la universidad a finales del siglo pasado, y en su mayoría predominan en el campo de propiedad privada. La universidad estatal o instituciones tecnológicas o cualquiera que se produzca dentro del esquema de propiedad estatal, siempre tendrá la misma naturaleza. En cambio la mayor diversidad se presentará en el ámbito de lo privado. Las acciones de las universidades privadas no permean únicamente el campo de lo privado. De hecho muchos de los impactos producidos para con la sociedad serán públicos. Dentro de la educación superior privada el sector se caracteriza por una diversidad lo suficientemente amplia como para poder contar con una sola definición de ésta. No existe una sola tipología dentro de esta categoría, pero se toma en la presente la clasificación que aporta Levy para identificar algunos arquetipos de educación

superior privada¹¹⁵. Esta se encuentra estructurada en torno a tres elementos base: la primera, de oferta elitista, la segunda religiosa y la tercera de absorción de demanda. Esta clasificación es pertinente independientemente del crecimiento que ha padecido la educación superior en las últimas décadas. Las tres principales categorías cubren casi todos los tipos de educación superior privada y es común que las tres funcionen dentro de un mismo país, conformando la heterogeneidad del sector (Levy, 2011:141-142), como sigue:

1. Elite/semielite
 2. Identidad
 3. No elite/absorción de demanda
 - Con fines de lucro
 - Mixtas (privado/público)
1. *Elite y semielite*. Según Levy, citando a Altbach y Balán (Altbach y Balán, 2007), las universidades de elite o de nivel mundial en la mayor parte del globo son públicas, exceptuando las de Estados Unidos. Realidad que se ha llegado a comprender a través del análisis de los dos prominentes rankings globales de universidades¹¹⁶. Pero, al mismo tiempo, señala que en América Latina, sobretodo en Brasil, Chile y México se está constituyendo una realidad intermedia. Un número de prestigiosas universidades privadas se ha vuelto de elite por la selectividad y calidad académica en varias áreas. “Estas áreas suelen estar relacionadas con los negocios, aunque han ido ampliándose, mientras que las universidades públicas, en general, continúan dominando en las áreas de la medicina, la ciencia y la ingeniería” (Levy, 2011: 142). No es complicado encontrar también una mayor presencia privada entre las instituciones de semi-elite, que se encuentran entre las instituciones líderes a nivel nacional en cada uno de sus países, aun cuando no pueden competir

¹¹⁵ En esta tipología que consta de tres partes hay que destacar el notorio entrecruzamiento entre las instituciones de identidad y las otras dos categorías. Agregándole a los tres tipos, dos tipos más, explícitamente transversales, que son las que tienen fines de lucro y las mixtas.

¹¹⁶ Para mayor información sobre el ranking de Shanghai, véase <http://www.shanghairanking.com/es/> recuperado el 3 de mayo de 2015.

con el vértice de las mejores universidades públicas, sí pueden hacerlo dignamente en la siguiente escala.

2. *Identidad.* La palabra identidad en esta clasificación refleja, histórica y actualmente a la universidad de carácter religioso. Las primeras instituciones sin fines de lucro en la educación han sido las de este tipo. Las instituciones religiosas se hallan entre las catalogadas sin fines de lucro, aunque no se niega que algunas son de alto estatus económico, accesibles a la clase social alta y en menor porcentaje a la clase social media. Aunque no hay motivaciones de lucro de primera mano, son privadas con aranceles altos, con los que sopesan y cubren gran parte del costo de su financiación. La mayoría de éstas suelen ser de muy buena calidad y reputación. En general el catolicismo fue la forma religiosa dominante que creó las primeras universidades privadas tanto en Europa, América Latina y África. En Estados Unidos, algunas de las primeras universidades como Yale y Princeton, tenían inspiración protestante pero se convierten en privadas *bona fide*¹¹⁷(Levy, 2011: 144). Las universidades religiosas continúan representando dignamente uno de los principales tipos de educación superior privada. En Asia, y en África, han surgido orientaciones religiosas tanto evangélicas como islámicas en la educación superior privada. Donde los musulmanes son minoría, la creación de instituciones propias de educación superior privada es una opción. Donde estos son mayoría, las instituciones públicas proveen establecimientos confesionales (Levi, 2011: 145). Esto contribuye al pluralismo no sólo ideológico sino religioso y rompe con la referencia decimonónica de la universidad estatal (Garrido, Herrera y Svensson, 2012: 80). Países africanos como Kenia y Nigeria tienen ahora instituciones católicas, evangélicas e islámicas. América Latina está siendo testigo de una proliferación de universidades de identidad protestante, aunque la mayoría son pequeñas. La disminución del poder de la religión en algunas sociedades, refleja una decadencia de la identidad religiosa pero no necesariamente en sus instituciones de

¹¹⁷ Se refiere a cualquier corporación, asociación, cooperativa u otra organización fundada por ciudadanos de Estados Unidos que residen allí, la cual opera principalmente para propósitos científicos, educacionales, de servicio, filantrópicos o similares de interés público, usa sus ingresos para mantener, mejorar y expandir sus operaciones, es *non profit* o sin lucro.

educación superior, las cuales además se encuentran entre las instituciones sin fines de lucro y forzadas a competir en el mercado (Levy 2011: 145)¹¹⁸.

3. *No elite y absorción de demanda*. La aparición de pequeñas instituciones de no elite o también denominadas *no universitarias*¹¹⁹, permite explicar la cuota cada vez más alta de la educación superior privada en cuanto al número de instituciones que la ofrecen, más que de la matrícula. También permite explicar que son parte del resultado del proceso de masificación y crisis, padecidos por las instituciones de educación superior a finales del siglo pasado. La proliferación de instituciones privadas de no elite ha sido más débil en Medio Oriente que en América Latina y África en comparación con el primer período de crecimiento privado en Europa del Este (Levy, 2011: 146). Las organizaciones de no elite, tienden a tener dudosa reputación pero no debe generalizarse esta percepción ya que también es evidenciable la existencia de universidades públicas de arraigada burocracia y endogámicas que arrastran en su historia reputación similar. No se puede generalizar que una universidad o institución de educación superior de no elite sea de mala calidad, así como tampoco se puede decir que todas las de elite hacen siempre prácticas excelentes, ni mucho menos asegurar que todas las públicas garantizan ciertos estándares de servicio y buenas prácticas. Porque ya situados en la realidad que aquí ocupa, las carencias existirán en todas las organizaciones de educación superior en las que no exista un compromiso con el bien interno, ya sea por la institución en lo general o las personas que lo integran en lo individual.

Suponiendo que todas las instituciones de educación superior de semi-elite y las de identidad operan con esquemas de organizaciones sin fines de lucro, el no lucro no garantiza que las organizaciones se administren sin escollos en su andar, ni que el no lucro

¹¹⁸ Incluso antes del giro hacia un agestión de mercado, muchas instituciones religiosas tenían prácticas financieras sólidas y una administración jerárquica, un punto que suele hacerse en contraste con las universidades públicas. Algunas instituciones religiosas pueden catalogarse en la tipología de semi-elite.

¹¹⁹ La acepción de *no universitarias* se refieren a las instituciones de educación superior cuya formación es técnico-profesional y que se ciñe únicamente a proveer al estudiante las competencias profesionales necesarias acorde al perfil ofrecido, su misión es limitada comparada con lo que tradicionalmente ha venido haciendo la universidad, pero en el ámbito de la educación superior se le reconoce como una institución que está dentro de estas. Ya que ha sido por recomendaciones de las instancias internacionales (BM, BID, UNESCO, UMC) a los países que estas se han creado en respuesta al fenómeno de masificación como parte de la diversificación de la oferta formativa. Por ello algunos catalogan a la universidad como una institución de mayor calidad y profundo raigambre y a las instituciones de educación superior con un escalafón menor.

garantice el comportamiento moral de las personas que la integran. Ciertamente en el aspecto financiero pueden disminuir los riesgos ya que el interés principal no es generar riqueza para los propietarios. Pero sí tienen dentro de su misión advenirse de recursos económicos para poder sufragar su financiamiento, entonces tienen una meta más para garantizar sus otras metas. Empieza a ser también extensivo, en las universidades públicas, el que busquen diferentes opciones de financiamiento, lo que les da un carácter empresarial al desarrollar propuestas de auto-sustento.

Si la universidad privada tiene o adquiere identidad propia será capaz de establecer una relación moral significativa con sus miembros. Cuando los vínculos existen, los alumnos se sienten concernidos por el destino de su universidad y dispuestos a ayudarlas e incluso a hacerles donaciones, estableciendo relaciones duraderas entre la universidad y antiguos alumnos en el que su compromiso se sabe para toda la vida (Pérez-Díaz, 2004: 139). La universidad privada puede ser clave para la educación liberal si ahonda en la experiencia de su propia libertad e identidad. Se trata de que la universidad privada se voltee a ver a sí misma y pueda cuestionarse si cuenta o no, con un proyecto propio y una identidad, o que sea capaz de adquirirlos para caminar hacia el futuro de su propia trascendencia (Garrido, Herrera y Svensson, 2012: 81-82). El hablar de identidad y proyecto propio se refiere también al ubicarse dentro de los bienes internos propios de una universidad que apela y aspira a la excelencia y no sólo a cuestiones económicas.

Siguiendo con la categorización señalada, habrá que distinguir en las instituciones de no elite, dos categorías más que también pueden permear paralelamente a las demás, lo que significa, por ejemplo, que una universidad de identidad sea al mismo tiempo de elite y con algunos acuerdos mixtos, o bien, que una universidad de semi-elite opere bajo esquemas de lucro. Aquí no hay reglas estrictas en la categorización pues, como se ha señalado al inicio de este apartado, la diversificación de los modos de ser de la educación superior privada tiene muchas formas de combinación posible dentro de sus esquemas de organización, gobierno y operación. Al someterse a las reglas del mercado las instituciones de educación se vuelven vulnerables, así que las características señaladas no aplican de manera estricta sólo a las organizaciones como a las instituciones de educación superior de no elite.

Así como hay instituciones de dudosa calidad y poco transparentes que promueven como objetivo principal la ganancia económica de sus socios o dueños, las hay también conformadas por instituciones de no elite serias, orientadas hacia el campo laboral y a través de nuevas modalidades, ofrecidas a veces de manera muy responsable, proveyendo canales de acceso diversos, dirigiéndose a un estudiantado no tradicional, respondiendo con ello a las necesidades que surgen del desarrollo de la fuerza laboral. Cuantitativamente y cualitativamente, puede ser impresionante el impacto social de este tipo de institución de la cual se puede decir que operan con altos esquemas de moralidad, ya que no debe estar peleado el fin de lucro con la misión primigenia de la formación profesional. “A menudo estas instituciones están bien administradas e incluso pueden mostrar ciertos rasgos afines con algunas instituciones de semielite” (Levy, 2011: 147). Habitualmente se observa que, tanto los mejores como los peores tipos de universidades de no elite, dan acceso a la educación superior a grupos comparativamente poco privilegiados, incluyendo adultos con trabajo.

- Con fines de lucro.

Existen visiones en las que el lucro y la educación son inherentemente contradictorios, sobretodo en el ámbito de la educación superior, ya que las instituciones con fines de lucro pueden anteponer el objetivo de lucrar, al objetivo de cumplir con la misión, funciones y metas de la actividad universitaria. Es pertinente aclarar que, bajo la realidad de la educación superior, con las presiones acarreadas por lo descrito en el segundo y tercer capítulo, donde sobresale el problema del financiamiento, ha generado nuevas formas de operación en las que hasta las universidades públicas ya están desarrollando formas alternas de obtener recursos, como la venta de productos académicos. Esto no las hace necesariamente instituciones con fines de lucro. Hay que precisar una importante diferencia: la que existe entre el lucro de los asociados que controlan la organización universitaria, que hacen de la universidad un medio para extraer provecho económico de ella, y la ganancia económica de la universidad, en la que entra con terceros a comercializar servicios para incrementar sus ingresos, o bien cubrir los costos de su operatividad. “En el primer caso los recursos salen de la universidad para ingresar al patrimonio de sus asociados controladores y de sus administradores. En el segundo, los recursos ingresan a la

universidad en la forma de utilidades de sus negocios, para financiar con ellas sus actividades propias” (Bernasconi, 2013: 3-4). La visión extendida al respecto es que no deberían de existir las instituciones, organizaciones o consorcios en educación superior con fines de lucro, pero aun cuando la legislación en los países señalan la prohibición de éstas, los sesgos de las estructuras legales, así como las interpretaciones que se hace de la ley al respecto, permiten abrirse caminos soslayando la prohibición y en muchos lugares se crean formas que hacen posible su existencia.¹²⁰

Si este sector va creciendo es porque ofrece alternativas que la sociedad considera viables. En muchos casos el crecimiento de esta forma de educación superior con fines de lucro sería imposible si no existieran mecanismos que posibiliten su alternativa, como los convenios de financiamiento o ayudas económicas por becas, que tienen algunas instituciones de orden privado -bancos-, o público programas de ayuda económica gubernamentales que otorgan el recurso para que el estudiante lo aplique donde considere pertinente. Así que, basado en la circunstancia económica y sin considerar el tipo de institución, mientras se trate de instituciones acreditadas,¹²¹ hay estudiantes que se decantan por estas opciones. “En Sudáfrica, las instituciones con fines de lucro constituyen más de dos tercios de lo que se considera legalmente educación superior privada; la educación superior privada en Ucrania también se inclina fuertemente hacia el lucro” (Levy, 2011: 149). La preocupación sobre esta línea desde el aspecto de la moral es que este tipo de instituciones están mayormente expuestas a ser cuestionadas en cuanto a su calidad académica por los fines que persiguen de inicio, pero, si equilibran sus prioridades pueden llegar a tener características de instituciones de semi-élite, o que desarrollen atributos de las instituciones serias de no elite; y legitimar entonces su presencia con acciones que las encaminen a cumplir con su compromiso social buscando la excelencia.

¹²⁰ Como lo demuestra la presencia de *Laureate International Universities*, consorcio universitario con fines de lucro, una de las mayores redes de instituciones académicas privadas, que participa en el mercado mundial de la comercialización de servicios de educación superior y con presencia de 6 universidades en Norteamérica, 30 en Latinoamérica, 24 en Europa, 8 en Medio Oriente, 2 en África y 14 en Asia Pacífico. Como hay formas de soslayar la prohibición de instituciones hay instancias que se abren camino con ello como el Grupo Laureate Internacional Universities, que. <http://www.laureate.net/OurNetwork> recuperada el 4 de mayo 2015.

¹²¹ En Estados Unidos, el financiamiento federal para las instituciones con fines de lucro cuenta con la aprobación del Congreso, pero está en peligro debido a las prácticas fraudulentas de reclutamiento y a la baja empleabilidad que enfrentan los graduados de algunas instituciones (Levy 2011: 149).

- Formas mixtas

La universidad privada frecuentemente está en la búsqueda de la legitimidad, en búsqueda de poder garantizar la calidad y el acceso a instalaciones especiales, laboratorios o currículum de vanguardia; por lo que suele afiliarse con la universidad pública que busca, por contraparte, aportes económicos como forma de la diversificación de sistemas de financiamiento. Las asociaciones entre universidades existen en muchos países y, a menudo, los acuerdos interinstitucionales no están claramente establecidos y las diferentes motivaciones, así como el tema de propiedad, llevan conflicto. “Las formas mixtas que combinan lo privado y lo público son una preocupación creciente entre los responsables de las políticas y los académicos, dentro y también más allá de la educación superior” (Levy, 2011: 151)¹²². Por lo regular, los actores de la educación superior siempre habían caído en la dicotomía de ser uno esencialmente privado y el otro esencialmente público.

4.3.3. El *êthos* universitario como bien público.

La universidad, en sus inicios, ya tenía atribuidas funciones públicas e interpretaciones como bien público también, aun cuando no se describieran estas ideas así en la Edad Media, pero al hacer una interpretación de ello, resulta evidente que la universidad, desde que se fue consolidando en el siglo XIV, iba proyectando, a su vez, la función pública y nutriendo su percepción de bien público. Una vez que, como corporación privada, respecto a su origen eclesiástico y gremial, adquirió el doble privilegio de tomar exámenes y de otorgar grados académicos, el monopolio respecto de estas dos funciones de certificación – funciones esencialmente públicas por sus efectos- otorga a las *universitas studii* su poder más decisivo respecto a la sociedad (Brunner y Peña, 2011: 24), otorgándole también con ello un reconocimiento y una presencia como distribuidor de bienes públicos. Como bien señala Rashdall (1997: vol.1, pp. 540-541), con todo esto la universidad ejerció una influencia política indudable. Siendo parte de los procesos que fueron formando públicamente a una sociedad, entre otras razones, por el hecho de que sus miembros gozan

¹²² Las organizaciones internacionales, incluyendo la UNESCO y el Banco Mundial, utilizan la expresión *asociación público-privada*, pero su uso se refiere de manera general a cualquier tipo de fusión de lo privado y lo público.

de libertades que otras asociaciones no tenían. Y porque la misma formación de personas, en sí, abre un universo de libertad, ya que una sociedad con ciudadanos educados pueden reunirse, debatir libremente, escribir y hacer circular sus ideas, incidiendo en la cultura de la sociedad.

La función de las instituciones universitarias públicas y privadas como proveedoras de bienes sociales, impactan en todos los planos de la sociedad: económico, científico, educativo, de salud, comunicacional, mediático, deportivo, incluso también político, etc.,. Así como en todas las escalas -locales, nacionales, regionales o mundiales-, que “aunque los Estados como tales no puedan globalizarse puesto que están constituidos por el principio de jurisdicción, pero sí están obligados a transparentar información y a coordinar políticas y buenas prácticas de decisión y probidad” (Morandé, 2011: 77). Por lo que se demuestra que es ineludible tomar esto en cuenta al hablar de la universidad y sus interacciones dentro y como estructura de la sociedad civil.

El debate sobre lo público y lo privado en educación superior es habitual desde el enfoque de los bienes públicos. La expresión de *bien público* a la que se hará alusión en este espacio tiene una tendencia y perspectiva económica y social. Un “bien que produce beneficios indiscriminados y que se difuminan entre un amplio conjunto de personas, sea que esas personas hayan o no pagado los costos de producirlos” (Kiesling, 1990, citado en Brunner y Peña, 2011: 449; de Sousa, 2004: 31). Discusiones van y vienen reclamando deberes exclusivos, prioritarios o preferentes que debería tener el Estado hacia universidades que le son propias, porque en ellas se deposita la misión de producir los bienes públicos. Entonces la universidad sería con ello un bien público que produce bienes públicos, pero esta función no es exclusiva de las universidades estatales, sino que también es de las universidades de propiedad privada. El debate, por ahora, va sobre el derecho que deberían de tener todas las instituciones de educación superior sobre los recursos del Estado, puesto que, tanto públicas como privadas, contribuyen activamente en la generación de bienes y, por sí mismas, son bienes sociales y públicos. Resultado de ello, no solo se desprende la inconveniencia de definir a una universidad como pública o privada según sea propiedad del Estado, una iglesia u otro tipo de asociaciones; sino también la ambigüedad entre la distinción entre lo público y privado conforme a la óptica con que se mire (Morandé, 2011:

71), como puede ser la óptica de los bienes que producen y cómo los producen y distribuyen.

Los bienes que provee la universidad a la sociedad se derivan principalmente del conocimiento que allí se gestiona, genera y trasfiere, pero estos bienes son producidos indistintamente por todos los tipos de universidades. Bajo esta óptica se reafirma la objeción de la fórmula de lo público con lo estatal. “Un elemento adicional sazona el debate cuando se arguyen factores de calidad y eficacia comparativas para demostrar que la mira está muy mal puesta cuando se la dirige exclusivamente a lo que, a fin de cuentas, acaba por revelarse como un obsoleto prurito estatista (Oyarzún, 2011: 111). Ya que se ha evidenciado que la calidad educativa en educación superior también se puede encontrar en universidades de carácter privado.

Las interacciones que se dan como resultado del orden espontáneo de los bienes públicos que aportan a la sociedad las instituciones de educación superior, y dentro de la esfera pública como espacio propio de esas interrelaciones en la sociedad civil, donde se incluyen todas las organizaciones -tanto las del Estado, las de mercado y las cívicas-: serán siempre interacciones de los dos tipos, tanto de interés público como privado, con las que aportará intencionadamente o sin intención, bienes a la sociedad; incluido el mismo debate público o la función de publicidad o la acción comunicativa propia de la esfera pública de la opinión dentro de la sociedad civil.

La sociedad civil está compuesta de agentes implicados tanto en actuaciones privadas como en debatir y actualizar diferentes versiones de interés público (ello incluye tanto agentes individuales como colectivos, tales como grupos de interés y movimientos sociales). Con ello quiero hacer hincapié en la relación, y la compatibilidad, entre estas dos dimensiones, privada y pública, de la actuación de los agentes, y expresar mi desacuerdo con quienes entienden que la sociedad civil sólo hace referencia a la actuación de los agentes en tanto que portadores de intereses particulares o privados (Pérez Díaz, 1993: 80).

En la sociedad civil existe siempre una “relación de interdependencia mutua entre el ámbito privado y el público como espacios para el desarrollo de la libertad. Por una parte la red de interacciones que conforma la sociedad civil y las organizaciones en las que se sustentan no representan acciones privadas por el mero hecho de perseguir intereses privados” (García-

Marzá, 2004: 39). En este contexto, el Estado y el mercado, o también asociado como lo público y lo privado -aunque sería limitado sólo verlo así-, no quedan planteados sólo como opciones a la mano excluyentes entre sí, ni tampoco se puede desconocer el peso de otros factores que también intervienen en las interacciones acorde a la concepción variada entre lo público y lo privado. Cada vez es más notoria la colaboración entre estos en amplios sectores de la actividad social con el propósito común de alcanzar crecimiento económico, empleo estable, desarrollo social y mayor calidad de vida para la población (Morandé, 2011: 77). Entonces la misma interacción conlleva a ubicar cuáles son sus intereses para, con ello, visualizar si en ellos puedan existir recursos morales que los amalgamen.

La sociedad civil es el campo de acción entre creación, gestión y relación de los bienes públicos. Entonces todas las organizaciones, de todos los sectores de ésta, estarían dentro de la categorización de bienes públicos, lo que por lógica común, las hace para sí y entre sí, un campo de responsabilidad colectiva. Entonces, por lo que allí ocurre, podría visualizarse la universidad como una institución representativa de todo ese campo o universo de los bienes públicos, como función y meta de la consecución de los propios bienes internos de sus actividades. Esta visión integrada, estructurada, incluyente y, al mismo tiempo, esparcida sobre los bienes públicos que genera la universidad para la sociedad civil, en donde la universidad también es percibida como un bien público que articula también desde sus funciones los bienes entre los tres sectores de la sociedad, con esta visión extendida ya no se puede ver unidireccionalmente a la sociedad civil, la cual debe considerar:

- Que la educación superior es un bien público que no debe de ser excluyente y cuyos beneficios deben llegar a todos como medio fundamental para un desarrollo equilibrado.
- Que las instituciones de educación superior deben visualizarse como instituciones que proveen servicios públicos, lo que no debe interpretarse como sector estatal o como ese sector que no pueda recibir aportaciones privadas, sino como un servicio a la sociedad gestionado con autonomía política (de los Estados) y financiera (de las empresas).
- Que el lucro como un bien que se produce de la misma actividad, se antepone a la naturaleza de las metas y fines de la educación superior –sus bienes internos–; pero

que tampoco es ilegítimo que por el suministro de estos bienes genere parte de su propio financiamiento.

- Que como servicio procurador de bienes públicos, la educación superior debe proveerse sobre la base de la igualdad. Debe prestarse de forma continua y permanente y no estar sujeta a ningún tipo de discriminación.
- Que la enseñanza superior tendrá -tanto en la docencia como en investigación-, el grado de libertad óptimo respecto a los campos y a los temas que deba y quiera desarrollar al servicio de la sociedad.

La educación superior, como bien público, causa incomodidad a las funciones del mercado, aunque no ha sido un impedimento el desarrollo de éste ante dicha incomodidad sobre los bienes públicos propios de las universidades que llevarían en su quehacer cierta vinculación al Estado y dentro de los márgenes de la gratuidad si es posible. Si la educación superior es un bien público, su disponibilidad no debe estar restringida por los recursos financieros (Barnett, 2004: 43). Ciertamente en la esfera pública se ha instalado la idea de la educación como un derecho social fundamental, lo que implicaría dejar de tratarla como un bien de consumo; ya que un derecho, por lo tanto, es algo a lo que se accede por la mera condición de ciudadano -miembro de una comunidad política-, pero para que este pueda sostenerse requeriría de un fortalecimiento en los roles y las responsabilidades sobre la participación del Estado (León, 2014: 113). Desde sus inicios en la Edad Media, la universidad poseyó un carácter público, no por la condición de responsabilidad de Estado -éste no existía- más bien derivado de ese asociacionismo de orden espontáneo que se orientaba hacia los intereses generales del saber. La universidad moderna reclamó el carácter público a partir de su relación con el Estado -en el siglo XIX-, ya que este le asignó funciones emancipadoras e ilustradas (Brunner y Peña, 2011: 51). Actualmente la universidad está expuesta a una crisis severa de sentido, ya que no se puede definir a sí misma de manera exclusiva por su relación de cercanía o lejanía con el Estado. Tanto las universidades estatales como las que no lo son experimentan progresivamente cambios en su economía política y, como consecuencia, en sus formas de legitimar su quehacer.

4.3.4. La universidad, más allá del bien público y privado, un bien común.

Si las instituciones de educación superior sólo se encuentran egresando profesionales, cuyos objetivos sean los de cumplir una demanda mecanizada de competencias profesionales sin que éstas lleven un fomento virtuoso de sus bienes internos, entonces no se está cumpliendo bien la misión de la universidad en este campo, ya que ésta sería meramente operativa e instrumental (Cortina, 2007a). Requerirá de una razón más integradora, no sólo motivada por el logro de la persona y su interés privado, sino por el bien común que se pertrecha en los bienes sociales y que son el resultado de perseguir los bienes internos que le son propios al ejercicio de la profesión.¹²³ Al final de cuentas, al ejercer una actividad por el interés privado, se traducirá muchas de las veces en un impacto público, que bien puede ser moral o inmoral. Si sólo se hace por consecución de los bienes externos de la actividad, su tendencia es inmoral. Si se hace por el bien interno es moral, lo que generará también bienes públicos, por lo que las universidades deben comprometerse en la forja de profesionales virtuosos, no sólo en las competencias de la profesión sino porque conlleva un compromiso implícito de ejercicio público y privado (Barnett, 2008). En suma, esa formación integral del profesional en la búsqueda no sólo del bien público y del bien privado sino del *bien común* por suma y resultado además de apelación a los bienes internos propios del ejercicio profesional, apelará a la excelencia de la que nos habla también Zagmani además de Conill y Cortina, señalando que cuando cada uno realiza su interés junto al de los demás sería, entonces, sinónimo de bien público. Si el interés es contrario, complementario y diferente al de los demás, entonces estaríamos hablando de un bien privado. Recuperar la idea de bien común supone recuperar la relación entre ambos (Zagmani, 2012; Garrido, Herrera y Svensson, 2012), justo en las interacciones y solidaridades que existen entre los intereses públicos y privados.

¹²³ Sobre la ética de las profesiones y para ampliar más las consideraciones mencionadas se cita textualmente lo siguiente: “De los profesionales se espera que *no ejerzan su profesión sólo por afán de lucro*, ya que se trata de un tipo de actividad que va encaminada a favorecer a la colectividad. En este sentido, conviene distinguir entre el fin de la profesión, el bien objetivo que con ellas se persigue y por el que cobra sentido, y los intereses subjetivos que persiguen las personas que la ejercen. Evidentemente, el interés de una persona a la hora de ejercer su profesión puede consistir exclusivamente en ganar dinero, pero el fin de la profesión no es ése; de ahí que no tenga más remedio que asumir el fin y los hábitos que la actividad profesional exigen”. (Cortina, 2005:153)

Los perfiles profesionales que hoy demanda la sociedad exigen competencias y capacidades para afrontar con garantía los retos profesionales, dentro de los cuales se encuentran también los grandes retos sociales y culturales a nivel global. Pero la universidad al ser arrastrada por la presiones de la competencia de mercado, está quedando con menor margen de maniobra para formar a este profesional excelente, ya que, si su forma de ser se centra en los problemas de financiamiento y el mercado, terminará convirtiéndose en su contradicción y su desdicha. ¿Cómo hacer para trascender a los intereses privados e ir más allá del arrastre de la economía de mercado? Al parecer, estamos regresando a esa sociedad civil burguesa de la que hablaba Hegel, en la que sólo lo individual era el propósito de quien interactuaba en la esfera pública. Hay que tratar de poner remedio a los grandes dilemas sociales, a las disfuncionalidades de las estructuras políticas y de mercado: justicia, escuela, universidad, sanidad, estructuras administrativas etc., Ante ello, habrá que formar para “generar comportamientos correctos y responsables tanto en la esfera pública como en la privada. Y ahí es donde la falta de tradición, la falta de asunción de responsabilidades, manifiesta ese déficit crónico de la sociedad civil” (Subirats, 1999: 21). Esta característica de la sociedad civil y no sólo el dominio y la persecución de los bienes privados, obstaculiza tanto el desarrollo de los bienes públicos, que por su naturaleza ya son benévolos, como el aspirar a los bienes comunes

Al precisar un poco más la condición de bien común, tenemos que no debe ser confundido con el bien privado ni con el bien público. En el bien común, la ventaja que obtiene cada uno por formar parte de una determinada comunidad no puede separarse de la ventaja que otros también obtienen de lo mismo. Es como decir que el interés de cada uno se alcanza junto al de los otros y no contra (como ocurre en el bien privado) no prescindiendo del interés de los demás (como ocurre con el bien público) en este sentido, común es lo contrario de propio, igual que público es lo contrario que privado. Común es lo que ni es sólo propio ni es de todos indistintamente [...] común es el lugar de lo que no es propio, es decir, el lugar de las relaciones interpersonales. (Zagmani, 2012: 245-246)

Un consenso de bien común y las nociones de lealtad y responsabilidad para con la comunidad como un todo supone un marco de creencias más amplio. En el liberalismo las personas son incapaces de adquirir modos de asociación y compromiso más allá de sus intereses personales (Naval, 2000: 103), por lo que complicaría la construcción del bien

común, en donde la sociedad civil es el espacio propicio para este y, al parecer, también es una responsabilidad formativa de las instituciones de educación superior.

Desde el punto de vista de las buenas intenciones, las ideologías sociales construyen proyectos liberadores desde su óptica y naturaleza. El sistema de producción socialista, la ciudadanía democrática, el nacionalismo, la libre empresa, el liberalismo etc., se basan en constructos que buscan el bien. Con esto no podemos culpar a la tendencia, ni a las personas que la siguen. Como en el caso de la economía de mercado, al neoliberalismo que la respalda se le achacan muchos de los infortunios que padece la universidad en la actualidad; pero si es posible hacer una crítica sobre cómo no se toman en cuenta las posibles consecuencias, se menosprecian los entramados y estructuras sociales que existen y por ello no evolucionan y fracasan, se ignora a la sociedad civil pensando que desde la individualidad del mercado y la generalidad del Estado se resuelven las cosas cuando más bien se contribuye al desorden de la vida moderna (Walzer, 39). Para evitar muchos estragos es imprescindible que el Estado cuente con un puñado de instituciones de educación superior capaces de expresar la pluralidad social y trascender los mejores intereses particulares o privados, y podría existir una razón para un trato preferencial con sus universidades. “Las razones en favor de una preocupación preferente por las universidades estatales no provienen del hecho de que ellas posean un vínculo privilegiado con lo público, derivan de la necesidad político cultural y del ideal democrático de no transformar a la educación superior en un mecanismo puramente endogámico y expresivo de intereses particulares” (Brunner y Peña, 2011: 57)

4.3.5. Aportes públicos y privados a la sociedad civil desde la universidad.

En la eclosión de la universidad, cuando se llamaban los *studium generale*, no existían distinciones entre lo que era una universidad pública o privada, estas son nociones que al igual que la de sociedad civil, aparecieron tiempo después. En la actualidad existe una interpretación generalizada y limitada de que lo público está en relación a la propiedad estatal. Pero el nacimiento del Estado moderno y su idea como tal, no fue contemporánea al nacimiento de la universidad. Lo que explica la no diferenciación de la universidad en su

nacimiento entre una institución pública o privada, por atributo de propiedad. Ciertamente la universidad surge por asociacionismo y bajo motivadores privados, aunque de inmediato sus impactos fueron en lo público, al igual que muchas de sus funciones y metas; lo que hizo que se legitimara sin lugar a dudas. Por otro lado, la sociedad civil, que es pública y que no vive en la coerción, sino en la libertad; en esa racionalidad responsable con exigencias universales de justicia y de solidaridad, corrobora que es allí donde se encuentra el espacio para los diversos grupos, organizaciones e instituciones de la sociedad civil (Cortina y Conill, 1998: 89), como lo es la universidad.

La universidad es una institución u organización que se encuentra dentro de la sociedad civil, es además, al mismo tiempo, estructura de la misma. Sea cualesquiera de sus clasificaciones, es una entidad de impacto mayormente público, aunque algunas de ellas tengan adscripción privada por propiedad, o por cobro de aranceles como principal fuente de financiamiento, o porque se administre por un cuerpo de gobierno que dista mucho del perfil de funcionario que habitualmente se encuentran en las universidades del Estado. Es una entidad pública y quienes la conforman son agentes sociales con potencial de reforzar una ética para y desde la sociedad civil, cuya base no es vivir de puros derechos sino también de responsabilidades. La universidad se encuentra entonces, entre lo público y lo privado “entre el poder de las comunidades públicas y la libertad de las individualidades privadas” (Barber, 2000).

La mayor parte de la clase política, interpretada ésta, como los ciudadanos que se integran a las estructuras laborales del Estado como funcionarios, generan por lo regular una arraigada y conservadora mentalidad estatista. En donde sólo se ve a la universidad como un servicio público que proporciona lo que esta misma clase considera ante todo un bien público (Pérez-Díaz, 2003: 289). Aun cuando las estructuras del Estado y la gestión de sus universidades son pesadas, poseen muy poca capacidad de reacción dado el mismo sistema burocrático con el que operan muchas de ellas. Y aun cuando gocen de muchos recursos a veces su capacidad de respuesta no permite la efectividad deseable y esperada, aunque esto no es una regla de comportamiento, por lo regular sí se nutre del arraigo cultural e idiosincrasia conservadora. Por complemento y sin ser tampoco una regla, algunas universidades privadas apenas alcanzan a constituirse como una comunidad de profesores y

alumnos y suelen ser gobernadas al margen de los académicos (Brunner, 2002: 33), lo que da estructuras más livianas y menos aparato burocrático. Y como, además, muchas de las veces está condicionada su capacidad de respuesta al autofinanciamiento, son percibidas como más eficaces en sus procesos tanto internos como de vinculación con lo externo.

Ambos tipos de universidades -pública y privada- se enfrentan y padecen el cambio generacional, el tipo de alumno, el compromiso evolutivo y, al parecer, ineluctable; sumado a ello los efectos de las tecnologías de información, que afectan para bien y para mal el comportamiento cívico, convirtiéndolo en un factor al que hay que prestarle particular atención por el poder que tiene. Los efectos de la sucesión generacional varían de manera importante según los distintos índices de compromiso cívico. Son mayores para las formas más públicas, y menores para la socialización informal y privada (Putnam, 2002: 382). El aporte radica en haber descubierto que ahora esto no puede ser subestimado, porque, si se ignora, menos se podrá traducir en posibles bienes. El Estado y su clase política no dejará de jactarse del *a priori* del bien público que aportan las universidades, aun cuando el escenario de éstas se hace cada vez más complejo ante la legitimación de la institución.

Ambas universidades, en el fondo, persiguen el mismo bien interno y cuentan la mayoría de las veces con un alumnado de similares características. Por lo regular, en donde geográficamente existen conjuntamente, se percibe una tensión entre las universidades públicas y privadas. La tensión surge desde el pasado, por un posible anticlericalismo y en el presente por cierto anticapitalismo. Pero la raíz de la tensión y lo que explica la carga emotiva de quienes la padecen, no son las diferencias ideológicas sino algo más complejo. Siempre se tiene la opción de no embarcarse en una aventura que revela su miedo a la competencia. En lugar de rechazar socialmente a la universidad privada por sus afanes de relación con el mercado y aspiraciones más de clases sociales que pueden participar en ellas, se podría redefinir el campo de juego y aceptar que se aplicará a la universidad pública el principio y la lógica de la universidad privada. Se irá hacia un nuevo diseño del sector público universitario, sometido a mecanismos de mercado, en el que los estudiantes y los profesores tendrán que probar su saber y su motivación continuamente; en el que los recursos fluirán de acuerdo con las ofertas educativas y demandas educativas muchas, distintas y cambiantes (Pérez-Díaz, 2003: 29). Es posible entonces el enriquecimiento y

retroalimentación entre ambas ya que ambas, comparten el mismo compromiso cívico y por lo mismo, los mismos bienes internos; conformando con ello una misma comunidad.

Pero no sólo es ello, existe también un rechazo de percepción ante la autonomía, porque un agente que es libre de manera inauténtica, como señala Pérez-Díaz es el caso de las universidades del Estado; siente hacia la mera posibilidad de que en el espacio donde está aparece un agente auténticamente libre, donde coloca a la universidad privada, cuya presencia pone de manifiesto que en las primeras se finge ser libre sin serlo (Pérez-Díaz 2003:29) y en las segundas se es porque no hay de otra.

4.4. El estatuto de autonomía universitaria.

Las instituciones como las personas tienen capacidad para la autonomía, para los proyectos vitales y la construcción del sentido de justicia. Además de que los diversos sistemas sociales tienen el compromiso implícito de ayudar a desarrollar estas capacidades, las personas pueden y deben ejercer su autonomía y defender los intereses generalizables teniendo una participación social significativa (Siurana, 2009: 38). Hay quien le otorga a la autonomía personal un atributo comunitario en donde ésta no puede conquistarse sino en comunidad, por lo que el grupo, la comunidad o la organización, no debe ahogar al individuo, sino que el grupo es condición de posibilidad de su autonomía. A su vez, la realización de la autonomía en comunidad exige que el individuo se responsabilice de su comunidad, “si se acepta que el desarrollo de la autonomía es una virtud pública esencial en una sociedad democrática y plural” (Naval, 2000: 102). Por lo que, la autonomía personal no debe confundirse con individualismo, ni debe fomentarse en función de un atomismo que confine a la persona sólo hacia el centro de la comunidad. Cuando a la autonomía institucional se le suman las autonomías individuales de las personas, se construye un carácter organizacional. Ello es justo lo que sucede con mayor frecuencia en las instituciones universitarias, pero la organización no siempre expande esas autonomías, ya que sus políticas educativas o contextos sociales están más a la labor de constreñirlas.

La noción de autonomía universitaria no siempre es clara, históricamente la autonomía universitaria se asociaba al orden jurídico especial que tuvieron algunas universidades

medievales fundadas por las autoridades reales o eclesiásticas¹²⁴, las cuales eran dotadas de un estatuto propio, como corporaciones públicas independientes o autónomas respecto de otras instancias. “Este estatuto de autonomía solía llevar la exención de impuestos o tasas locales, la capacidad para recaudar sus propias tasas, la disposición de rentas y patrimonios propios, además de una cierta capacidad normativa y organizativa que les permitía aprobar sus propios reglamentos y nombrar cargos internos” (Bricall, 2000: 210). La autonomía también constituía una garantía para la libertad académica frente a la inferencia de otros poderes como los municipios, ayuntamientos o los emanados de las autoridades seculares.

Por contraparte, la libertad de enseñanza con la que se organizaba y nacía la universidad se constriñó después -perdió autonomía-, ya que las universidades renacentistas se sometieron a normas reales y eclesiásticas que garantizaban la ortodoxia de las enseñanzas; bajo el criterio de un carácter transnacional para unificar en todo el mundo cristiano en Europa. Esto ahora podría resultar anacrónico, los factores que determinaron parte de su *êthos* en este aspecto, lo determinaba su modelo educacional y los contenidos propios de la formación que ofrecían cuando estas se habían ido formalizando. Además también ya se ha mencionado que, al tener un carácter trasnacional, las universidades eran parte de una unificación institucional en ese entonces, por lo que la autonomía era más en función de su privilegio de reconocimiento.

En la universidad moderna, cuando surge la fragmentación en los modelos de universidad entre las que destacan principalmente la humboldtiana y la francesa, la libertad académica y la libertad de cátedra fueron conceptos que se asociaron a la autonomía universitaria. Los académicos de manera independiente enseñaban y promovían investigación acorde a sus convicciones, pero representaron ambas un estrecho vínculo con el Estado en donde las universidades tenían que guiarse por el modelo de nación que se quería alcanzar. Entonces seguirían siendo autónomas en muchos aspectos, pero con compromisos hacia el Estado en cuanto a su proyecto de nación.

¹²⁴ El estatuto de autonomía concedido a los *studium generale* era de naturaleza similar a los privilegios que los soberanos concedían a los municipios, a los gremios o a las iglesias y estaba justificado por la función especial de enseñar.

4.4.1. Visiones sobre la autonomía universitaria.

García de Enterría define la autonomía universitaria como la “libertad de la ciencia e incorporación de esa libertad en el proceso formativo” (García de Enterría, 1988: 12-19), su enfoque va sobre la libertad propia del conocimiento y la libertad de cátedra bajo esa misma naturaleza. Agrega que la autonomía universitaria hace referencia inicial a la autonomía crítica en la enseñanza del docente, proveyendo el respaldo institucional concreto que hace posible esa libertad crítica y excluyendo, por tanto, la posibilidad de control ideológico -estatal o religioso- sobre el profesorado. A su vez, en pleno despliegue de este contenido nuclear de la autonomía, se facilita, con ciertas condiciones estructurales u organizativas, lo siguiente:

- a) La consideración de la universidad como una organización independiente y autogobernada, con personalidad jurídica propia y no por parte de una estructura estatal.
- b) Esta independencia no debe ser solo un dato formal, sino que debe ir acompañada de capacidad real de autodecisión y autorregulación, denominada: potestad normativa.
- c) La autonomía también implica que la selección del personal docente se realice directa o indirectamente por la propia comunidad científica, pues es en su seno donde la ciencia se produce, se desarrolla y cambia.
- d) Finalmente, en virtud de la autonomía, ha de ser la propia universidad, la que defina los criterios de selección, evaluación y certificación de los alumnos (León, 2011: 300).

De modo similar, Felt (Felt, 2002: 13 citado en León, 2011) señala que la autonomía de la universidad, en un sentido amplio, significa tener la capacidad de tomar decisiones independientes acerca del compromiso y valores institucionales, el patrimonio, los criterios de acceso y la entidad de académicos y estudiantes; los objetivos institucionales y sus estrategias así como con los vínculos con la sociedad, asumiendo la responsabilidad por las decisiones adoptadas.

En 1965 *The international association of universities (IAU)*¹²⁵ reunida en Tokio, publicó: *University autonomy, It's meaning today*. En la declaración de 1998 actualiza la idea de autonomía definiéndola como: “el necesario grado de independencia de interferencia externa que la universidad necesita con respecto a su organización interna, su gobierno, la distribución de sus recursos financieros, la generación de ingresos de fuentes no públicas, el reclutamiento de su personal, la fijación de las condiciones de estudio y, finalmente, la libertad de conducir enseñanza e investigación”¹²⁶. En esta definición se restablecen y se siguen considerando las cinco dimensiones de la autonomía:

- Selección e incorporación de estudiantes
- Recursos académicos y administrativos
- Programas académicos y pedagogía
- Investigación
- Autogestión financiera

En la actualidad la noción de autonomía universitaria se puede comprender como: Una característica de la institución universitaria, no de los miembros pertenecientes a ella. Es una forma de organización de la universidad que tiene una triple dimensión:

1. Dimensión financiera, como capacidad de disposición de recursos propios suficientes y la capacidad de conseguir recursos de diferentes fuentes con la libertad de emplearlos en lo que resulte conveniente.
2. Dimensión de gestión, como capacidad para fijar los objetivos de la institución y para asignar los medios necesarios para la consecución de dichos objetivos.
3. Dimensión académica, como la facultad de fijar el contenido de los programas y los cursos y para otorgar títulos académicos, misma facultad

¹²⁵ Disponible en <http://www.iau-aiu.net/> recuperado el 5 de marzo de 2015.

¹²⁶ Disponible en <http://www.iau-aiu.net/> recuperado el 5 de marzo de 2015.

para la investigación, para la elección libre de su profesorado y capacidad para seleccionar y evaluar a los estudiantes.

No se puede identificar una pauta común que permita asociar un determinado nivel de autonomía a un modelo concreto de organización de las universidades (Bricall, 2000: 211). En cada modelo de organización caben variantes muy importantes en el nivel de autonomía. Además si los modelos de universidad y su naturaleza se han diversificado, resultaría complicado crear un modelo de autonomía institucional; porque además se atentaría contra la pluralidad e identidad propia que cada institución quiera construir para sí. Por su parte, Brunner y Peña han señalado que la autonomía se expresa, con intensidad variada, en cinco dimensiones que pretenden ser incluyentes, abarcando las variedades: legal, estratégica, organizacional, económica e intelectual.

1. Autonomía legal, lo que significa inmunidad en todos los aspectos relevantes de la institución.
2. Autonomía estratégica, lo que se traduce en discrecionalidad para fijar planes y objetivos que se consideren pertinentes.
3. Autonomía organizacional, en donde la institución decide por sí misma los procedimientos de reclutamiento, remuneración y selección de sus recursos humanos.
4. Autonomía económica, lo que significa la libre disposición de su patrimonio y sus activos, incluyendo la búsqueda de fuentes de financiamiento.
5. Autonomía intelectual, vista en la capacidad de determinar las disciplinas y programas que imparten, la orientación de sus programas de investigación y la libertad de cátedra en los procesos de enseñanza y formación. (Brunner y Peña, 2011).

Por otra parte, la autonomía institucional puede entenderse como la capacidad reconocida y normativa que tiene una institución para: organizar sus estructuras de gobierno, adoptar decisiones y posiciones significativas en cuanto a sus objetivos, metas, funciones y efectos prácticos, tanto internos como externos, con márgenes de discrecionalidad suficiente para

asegurar que la institución posee la independencia que le permite asumir la libertad, pero, al mismo tiempo, la responsabilidad de los efectos de sus decisiones (Leimatre y Durán, 2013: 77), para con todo, poder llevar un proyecto acorde a las necesidades y características propias de la institución.

La autonomía de las organizaciones productoras y transmisoras del conocimiento, que es exigida por la libertad de investigación y enseñanza, y sin la cual el objeto propio de su quehacer se desvirtúa, define ciertos parámetros relevantes para configurar la forma de gobierno de las instituciones (Bernasconi, 2014: 262). Independientemente de que hay ideas sobre autonomía en las que puede existir un matiz nacional o regional, las precedentes definiciones citadas invocan un ámbito de autodeterminación donde, además de lo académico, incluye lo normativo, lo administrativo y lo financiero. El noble sueño de la autonomía, que se define como una especie de derecho público, que asegura a las universidades una esfera de libertad e inmunidad, que el Estado está obligado a respetar; casi siempre es un sueño.

La universidad -como asociación de profesores y estudiantes- tendría un *derecho* a la no interferencia estatal, una libertad para definir el contenido de los actos propios -de docencia e investigación, de administración y organización-, una potestad normativa y una inmunidad que no permita a los poderes del Estado dictar normas que afecten esa libertad. Lo cierto es que la autonomía de las universidades es siempre una cuestión de grado: nunca es absoluta, hablar de autonomía significa hablar de grados y relaciones entre diferentes formas de intereses que le coexisten (León, 2011: 301).

4.4.2. Dicotomía de la autonomía universitaria.

Dada la multidimensionalidad interpretativa de la autonomía y el ineluctable marco político en el que ella se concreta dentro de las universidades estatales, el escenario se vuelve complejo y diverso para los intereses de los actores involucrados. El rol que llega a tener el Estado en los sistemas de educación superior, los somete invariablemente a tensiones que surgen de la necesidad de velar por la autonomía institucional (Leimatre y Durán, 2013: 77). Esta puede ser la razón en el por la que la universidad estatal no se salva del todo ante

la coacción del Estado, aunque en teoría el estatuto de autonomía le otorga un cierto rango de privilegios. Esto no es necesariamente similar para las instituciones de educación superior de carácter privado. No sólo por el estatuto jurídico, sino porque el Estado actuará la mayoría de las veces sólo como mediador en la normativa y la reglamentación, podrá sugerir directrices pero no marcarle pautas más allá de cumplir con la ley como organización. El grado de influencia en las universidades del Estado llega no sólo a sugerir sino en ocasiones a determinar la jerarquización de sus proyectos.

En la medida en que las instituciones de educación superior privadas y públicas se dejen influir, hasta convertirse en un organismo de dominio estatal, o de un partido político, o de una empresa, perderán su libertad. Y en la misma medida, perderán el interés y el cuidado de su autonomía (Pérez-Díaz, 2003:22). La pérdida de autonomía no sólo es condenable en las universidades del Estado. De hecho las universidades empresariales por lo regular carecen de autonomía, pues los objetivos se centran en función de lo que marque la empresa que la crea o la patrocina.

La autonomía en ninguno de los dos tipos de universidad debe significar desregulación, justificándose con el atributo de independencia, porque entonces la autonomía se desvirtúa, de hecho una de las características de la autonomía es que debe tener una capacidad regulatoria. La regulación que forme parte de la autonomía significa el establecimiento de sistemas evaluativos y normativos para todas las instituciones, en los cuales se enfatice la importancia misma como un proceso de auto-regulación. “Desde el punto de vista de las políticas públicas para la educación superior, la clave está en articular estas demandas de modo que no se produzca una situación de predominio excluyente de unas en desmedro de las otras. El predominio de la autonomía puede conducir a la exacerbación del corporativismo al interior de las instituciones, especialmente de aquellas de carácter estatal” (Leimatre y Durán, 2013: 77). Esto ha quedado evidenciado en las crisis de la universidad de fines del siglo XX, cuando la transparencia no evidenciaba un buen uso de los recursos otorgados a las universidades, factor que se sumaba a la retirada de apoyos y a un reforzamiento de los mecanismos de evaluación, haciéndolos más restrictivos.

La autonomía como privilegio inalienable de la identidad universitaria ha estado en la base del sistema de ideas sobre la universidad como institución social. En otros lugares como

Europa, Asia, y crecientemente en el ámbito de las naciones angloparlantes, las universidades han tenido que convivir con abundantes regímenes de regulaciones y directivas ministeriales que con frecuencia, inciden en ámbitos académicos, que pudieran parecer para algunos inaceptables (Bernasconi 2014: 266). Las universidades actualmente se enfrentan a un constante sistema de cambios, por la masificación, el desarrollo de nuevas formas en la producción de conocimientos, el efecto de la globalización y las tecnologías de información. La competencia internacional, la contracción de los recursos asignados a las instituciones y la necesidad de diversificar las fuentes de financiamiento; además de la exigencia de demostrar públicamente cómo los recursos institucionales son usados, prácticamente significa una redefinición del concepto de autonomía institucional (Lemaitre, 2000: 62).

Capítulo 5

Ética, universidad y sociedad civil.

En la primera parte de este capítulo se hace una descripción de los campos de acción de la universidad dentro de los tres sectores de la sociedad: el Estado, el mercado y las organizaciones cívicas, con la intención de clarificar las características e influencias en estos sectores como lugares de desempeño y lugares explícitos de la existencia de la universidad. En estos sectores, las personas, grupos y organizaciones utilizan competencias, recursos sociales que permiten relacionarse, promover acuerdos y negociaciones para el establecimiento de voluntades comunes, lo que da pauta a un replanteamiento en la búsqueda de una idea más incluyente de sociedad civil que aminore las tensiones.

En este capítulo, primero se demarcan las interacciones que suceden en el campo de acción de la universidad y su vinculación al Estado. A continuación, se exponen los rasgos del mercado y sus tensiones entre los bienes internos de las actividades propias de éste, que no comulgan la mayoría de las veces con los bienes internos que le competen a la educación superior. Posteriormente se relaciona también con el tercer sector. Entendemos que la sociedad civil está formada por los agentes del mercado más las organizaciones cívicas, pero nos interesará también la relación de éstas con el Estado.

Descritas las interacciones de la universidad con los tres sectores, y evidenciando los recursos que allí se expresan espontáneamente, se aborda una última idea de sociedad civil; la que construye García-Marzá desde los recursos morales. Esta idea resulta integradora con lo señalado hasta ahora en la investigación y sus intenciones, se recurre a ella no sólo por completa e incluyente; sino porque plantea un mejor entendimiento en esas interacciones que suceden en la sociedad civil. La idea aborda también la tensión que surge entre los intereses públicos o privados, dado que todo interés se respaldará con los recursos necesarios, los cuales no siempre están movidos por expectativas económicas del mercado o temores de coerción por el Estado; sino que apelan al diálogo y la autonomía. Como se señala también en el presente, esta idea de sociedad civil auxilia la investigación al tratar de identificar si la universidad está en condiciones de aportar y contribuir a la sociedad con

esos recursos morales -capital social y ética cívica-, con los que, al parecer, se ha legitimado a priori la mayor parte de su existencia, pero que dados los acontecimientos de las últimas décadas, ha mermado la promoción de estos.

5.1. La universidad en los tres sectores de la sociedad.

Partiendo de la estructura organizativa que Siurana señala en su texto de *La sociedad ética*, en la que se refiere a que la sociedad puede organizarse en sistemas que establecen marcos de referencia y normativos para el funcionamiento de ésta. Dentro de los sistemas están inmersas las siguientes organizaciones: 1) Organizaciones públicas¹²⁷ (universidades públicas, hospitales públicos, etc.), también llamadas organizaciones del “primer sector”. 2) Organizaciones privadas con ánimo de lucro (empresas), llamadas “segundo sector” y 3) Organizaciones sin ánimo de lucro (por ejemplo, las organizaciones cívicas habitualmente llamadas ONG)¹²⁸, consideradas como el tercer sector (Martínez, 2012; Siurana, 2009; Cortina, 2001a). Esta estructura, encaja en la percepción de la sociedad civil en Ferguson que retoma Pérez-Díaz al igual que Walzer como: Sociedad Civil en Sentido Amplio (SCSA), que ya ha sido señalado en el punto 4.1.3, acorde a los modos en que es posible que la universidad exista. Bajo la visión de cada uno de estos tres sectores, se esgrime una naturaleza y un carácter que le da algunas variables particulares a cada uno de los modos de existir a la universidad, y que a su vez, influye y constituye parte de su *êthos*.

En el capítulo anterior, se hacía referencia a la idea de SCSA de Ferguson, respecto a que era en estos tres espacios -Estado, mercado, y asociacionismo cívico-, en los que la universidad podía existir. Pero como ese aporte crea tensiones en el Estado y el mercado, y no era del todo incluyente, por lo mismo, a la vinculación de ésta con la estructura de la universidad se siguió analizando la evolución de la idea de sociedad civil, con la misma

¹²⁷ Sobre este tipo de organización se mencionan en el apartado siguiente algunas peculiaridades que éstas tienen, con argumentos que Fukuyama recomienda para una mejor función en base a los componentes de la misma. La administración pública al ser idiosincrática, no puede someterse a amplias generalizaciones pero se recurrirán a unas de éstas dado el tipo de estudio que aquí se desarrolla.

¹²⁸ Cortina reivindica el concepto de ONG, explicando que como no son identidades gubernamentales ni tienen fines lucrativos, al no entrar en el campo del derecho público ni en el privado, se les acaba definiendo de manera negativa, remarcando que ya es tiempo de que se les caracterice positivamente por lo que son y lo que hacen, *organizaciones solidarias*. (Cortina, 2001a: 35).

evolución de la universidad como sistema de educación superior. Ahora se realiza una descripción más amplia sobre la universidad y las interacciones que le son propias con cada uno de los sectores de la sociedad. Ciertamente los sectores pueden ser vinculantes entre sí, desde la óptica de la contradicción o la óptica del complemento. Ambas tensiones resultan productivas dentro de la descripción y análisis, para con ello dirigir este trabajo a un mejor y mayor acercamiento respecto al sistema de interacciones entre la universidad y la sociedad civil.

5.2. Universidad en el campo de la acción estatal

Se da por sentado que al Estado le viene dada: la autoridad territorial, el sistema de impuestos, la facultad funcionaria y administradora, la soberanía, la coacción por medio de la ley, la facultad redistributiva de bienes, la responsabilidad para el logro del Estado de derecho y el Estado de bienestar. También se sabe que la universidad ha llegado a ser una de sus principales instituciones, pero esa libertad y responsabilidad de los Estados también puede estar restringida, ya sea por instituciones internacionales, o por las políticas económicas multinacionales o globales (Valcarcel, 1998: 159-160). Ante las crisis manifiestas en la educación superior a finales del siglo pasado, ocasionada, en parte, por la disminución del gasto público de los Estados, se generaron desapegos en la responsabilidad de financiar a la universidad como su institución privilegiada. En la parte final del capítulo tres, se señala lo que ha sucedido en el escenario de la universidad en los últimos años, respecto a las características de la sociedad en el plano global; de lo que se trae a cuenta que: El Estado, en los procesos de masificación de la universidad, muchas veces perdió capacidad de respuesta y, ante la primera oleada de las universidades privadas, después de la Segunda Guerra Mundial, se empezaron a activar con ello los primeros sistemas de competitividad de mercado y las disyuntivas morales que se desprenden de ello.

El punto crítico vino a finales de siglo XX, cuando la masificación rebasa por mucho la capacidad de los Estados, sumado a la poca sensibilidad ante cuestiones trascendentales que tiene la cultura neoliberal en los sistemas económicos y de producción. Luego, las consecuencias que trajo algunas de las recomendaciones de las instancias internacionales,

que apoyan en proyectos de educación superior (OECD, BM y BID); que apelaron a la diversificación de los esquemas de educación superior, como alternativa a dicho fenómeno. Por otro lado la educación superior es liberada como servicio en el *Acuerdo general de la comercialización de servicios* por la Organización Mundial del Comercio (OMC), considerándose como un producto comercial y de distribución internacional, Se sumaba al momento de mayor protagonismo de la globalización y desarrollo de las TICs, lo que llevó a que el Estado se fuera desmarcando con facilidad de los procesos de financiamiento de la educación superior en muchas partes del mundo. Con este escenario poco favorable, resultó complicado que la universidad fomentara el desarrollo de capital social y aporte a una ética cívica. No sólo por una cuestión de recursos, ya que ella misma está pasando a ser víctima de las políticas neoliberales de mercado que llevan y fomentan el individualismo y la atomización. Las funciones integrales de la universidad se han ido subestimando, porque la lógica del mercado se centra únicamente en el propio interés de producir profesionales; desarraigándose de ella otras funciones que le corresponden. No sólo se trata de formar al profesional, sino también a un ciudadano integral.

Con todo ello surge una gran tensión entre el ejercicio de la autonomía y la eficacia de la universidad, sobre todo, con la estatal. Algunos sistemas universitarios se mantenían o mantienen con esquemas oligárquicos y burocráticos, contaminados y corroídos, que poco ayudan en la credibilidad de las instituciones. Pero varios de los sistemas de educación superior que tradicionalmente habían sido financiados sin considerar los resultados de desempeño, pasaron a subordinarse a esquemas de evaluación, transparencia y rendición de cuentas (Gil, 2011). Lo justo buscaría relacionar estrechamente la inversión de recursos públicos con la obtención comprobada de beneficios sociales (Bernasconi, 2002: 161-162).

Donde primaba el financiamiento total del presupuesto universitario vía gasto público y la gratuidad de la universidad estatal, se empezaron a introducir aranceles para los alumnos y a concursar recursos. Los académicos y funcionarios dejan de gozar de inamovilidad en sus cargos. En lugar de ofrecer sueldos garantizados, se proponen remuneraciones como incentivo a la productividad y también se castiga el mal desempeño profesional con la terminación de los contratos (Bernasconi, 2002: 161-162). Política que podría estar

apelando en cierto modo a la justicia en función de la falta de compromiso de quien pudiera estar haciendo su trabajo con poco compromiso y bajos resultados.

Los sistemas de educación superior son irrenunciables en la acción del Estado, porque en estos recae mucha de la construcción de la cultura de un país, y un país con cultura tenderá a la justicia (Bauman, 2010; Morandé, 2011), y por ende a una mejor democracia. Porque la democracia por sí misma también es cultura. Si la universidad es un bien público, le resulta irrenunciable al Estado su vinculación con ella, ya sea la universidad pública o privada. Por mucho que el mercado pueda paliar la necesidad y cubrir los huecos que existen en la capacidad del Estado para ofrecer educación superior, es el Estado quien también construye su soberanía en función del desarrollo integral que da a sus ciudadanos. No se trata sólo de incluir al mercado en esta responsabilidad para, con ello, disminuir la del Estado, no se trata tampoco de condenar al mercado; se trata de entender primero, que las racionalidades en la educación superior para el mercado y el Estado tienen sus diferencias aunque el objetivo respecto a sus bienes internos es común.

La universidad no sólo es la proveedora de capital humano para una nación, podría ser, también, una exigencia de desarrollo y una estrategia de progreso para cualquier país, incluyendo todas las funciones que le competen y todas las que justo ahora, se les pudiesen estar pensando en adjudicar. Las universidades son organismos que nacieron al amparo de los procesos de emancipación del Estado en busca de su autonomía, facultad que exigen y atributo que se les otorga, también ya señalado en el capítulo anterior. Que aun cuando emancipa, también se vincula irrenunciablemente al Estado, ya que de manera implícita, el Estado como proveedor de ésta tiene el poder de influir, hacer saber las necesidades e involucrar en el proyecto de nación que se desea alcanzar -si es que existe-, para, con ello, desarrollar estrategias por medio de las políticas públicas que se construyen en interacción con las distintas instancias, entre ellas las propias de la sociedad civil. “La cultura académica de las grandes universidades suele estar atada a proyectos estatales y mantiene distancias muy severas con las conductas orientadas al mercado” (Brunner y Peña, 2008: 11-12); lo que suma tensiones en las percepciones cuando se proyecta la imagen de que las universidades del Estado tienen procesos burocráticos que aletargan sus formas de participar en la sociedad.

Si lo anterior coincide en el momento en el que la dinámica de consumo, el pensamiento neoliberal y la expansión capitalista, arrastra a las universidades hacia la conducta del mercado, entonces fragmenta, separa y se dirige a intereses más del capitalismo. En donde se atenta contra varias de las funciones que legitiman a la universidad, complican la reproducción de los recursos morales que la sociedad también requiere y aletarga el afrontar esta realidad. Aunque parezca innecesario, y considerando el deber de que el Estado debe proveer y apoyar a la educación en todos sus niveles, resulta conveniente conocer los motivos que debieran llevar al Estado a asumir o retomar su responsabilidad para con las universidades como los resume (Lemaitre y Durán, 2013: 60)

1. Condición de bien público.
2. Condición de bien meritario.
3. Condición de componente retributivo y de equidad.
4. Regulador del funcionamiento del mercado en el sector.

5.2.1. Responsabilidades del Estado para la educación superior.

Siguiendo a Brunner, y a Lemaitre, en la tabla 19 se pueden identificar los principales problemas del Estado que parecen afectar la interacción de este con las instituciones de educación superior y que dentro de una generalidad, se listan como sigue:

- Creciente confusión en cuanto al rol del Estado y de las instituciones de educación superior que tienen baja capacidad de ajuste a los nuevos escenarios políticos y contextos de cambios estructurales.
- Dificultades para entender las diversas modalidades de gobernabilidad del sistema de educación superior, especialmente en lo que se refiere a las formas de coordinación y regulación.
- Desajustes de las modalidades de políticas e instrumentos de financiamiento a las instituciones, que muchas veces ponen de relieve incentivos perversos cuando se producen efectos disfuncionales y no anticipados de dichas políticas e instrumentos.

- Asimetrías y carencias de información sistémica que impiden la compatibilización de las lógicas de competencia y cooperación entre las instituciones de educación superior.
- Tensión política entre una cierta nostalgia por el pasado y una paralización, no siempre explícita, frente a los riesgos del futuro (Brunner, 2010).

Tabla 19

Responsabilidades del Estado con la educación superior.

Motivos de la responsabilidad del Estado para la educación superior	
Bien Público	Tiene un fuerte componente público en cuanto a que sus beneficios son apropiados para la sociedad o para terceros. En las distintas actividades de educación superior hay beneficios públicos y privados, pero cada vez se hace ineludible reconocer el componente público. El discurso preminente a partir de los años ochenta privilegia los beneficios privados pero tienen a su vez impacto público. Las actividades como la asistencia técnica, consultoría, capacitación a empresas o personas tienen más características de bienes privados pero comprometen la credibilidad hacia la sociedad y eso los hace públicos.
Bien Meritorio	Estos son bienes que la sociedad privilegia, como la promoción y desarrollo artístico, creaciones culturales a manera de museos, orquestas, exposiciones. Estos valoran y refuerzan los valores asociados a la antropología y a la cultura a la nación.
Bien retributivo y equidad	Promueven la igualdad de oportunidades, asegurando que ningún estudiante quede fuera de esa oportunidad. Aquí hay un rol central que le compete al Estado que debe asumirlo a manera de apoyos, becas, programas, aun cuando el beneficio directo de primera mano sea el estudiante, también será la sociedad, esto no invalida lo que las instituciones privadas hacen al respecto, sólo que para ellas es una opción mientras que para el Estado es una obligación.
Regulador del Sector	La educación superior es un lugar donde las asimetrías de información son particularmente significativas. Corresponde al Estado, mediante diversas medidas, reducirlas y promover el acceso a estudiantes y sus familias y el medio en general a la información pertinente. La regulación de los programas curriculares y las equivalencias entre las instituciones. La regulación de recursos para que las instituciones financien programas, actividades, investigaciones y congresos.

Fuente: Elaboración propia con información de Lemaitre y Duran (2013: 60).

La universidad también debe su existencia al mundo político con funciones propias de una institución autónoma para con la sociedad que la acoge, en la que predomina la voluntad fundamental de que, en ésta, se busque la evolución del conocimiento hasta sus últimas consecuencias y alcances. En un ideal marcado por Jaspers, dice que en la universidad “deben vivir personas sin ninguna responsabilidad política diaria, pues tienen la responsabilidad única e ilimitada de hacerse de la verdad. Es un espacio fuera del mundo de la acción pero penetrado por las realidades de ese mundo, allí la cercanía con la realidad no

es a través del obrar, sino del conocer” (Jaspers, 2013 [1943]: 191-192). Exigencia o ideal que lleva a considerar la razón detrás de ello, donde se supone que, sin la responsabilidad política, al menos en sus gestores, no habría o disminuirían considerablemente los conflictos de interés, en donde no se descuidarían en esencia los motivos que conllevan a que el Estado no se desmarque de las responsabilidades para con la educación superior señaladas por Lemaitre y Duran.

Por la parte del derecho, en la esfera pública se ha instalado la idea de la educación como un derecho social fundamental, lo que implicaría dejar de tratar a la educación como bien de consumo, como ese bien que se encuentra en el mercado y que solo está disponible para los que pueden pagarlo. Un derecho es algo a lo que se accede por la mera condición de ser ciudadano -miembro de una comunidad política-. Llevar a cabo el principio del derecho exige un fortalecimiento en los roles del Estado como protagonista en la provisión de servicios educativos, en el financiamiento y en la estricta fiscalización del sistema (León, 2014: 111), por lo que la educación pública -la estatal- debería fijar los estándares de calidad y tener presencia relevante en la matrícula del sistema. Esto es lo que como mínimo el sistema educativo debería de estar en condiciones de realizar. Bajo principios de igualdad y equidad, debe promover la integración e inclusión social en todos los niveles. Las universidades estatales por lo regular, son instituciones públicas regidas por estatutos orgánicos y administrativos que permean todo el sector público. Pueden fijar reglamentos particulares dentro de las normas que se enmarquen en las reglas generales que se aplican a todo sector público, a diferencia de las universidades privadas que pueden operar en un contexto de flexibilidad. Las universidades públicas están regidas por leyes del sector público que dependen, por lo regular, de la supervisión de una contraloría general (Zolezzi y de los Ríos 2008: 387).

5.2.2. Funciones del Estado y criterios de desempeño en la educación superior.

Que al Estado se le demanden funciones respecto a la universidad, no significa que se trate necesariamente del modelo estatista como el que dominó anteriormente con los reformados modelos de universidad en el siglo XIX y parte del XX. Ahora el escenario es distinto, no

se trata de una universidad que el Estado pretendía vigilar y orientar, y en cuyas enseñanzas se diera un sesgo práctico y utilitario. Este legado se afianzo y consolidó en la universidad francesa (Pérez-Díaz, 2003: 23), pero ahora resultaría anacrónico a las realidades y necesidades que la sociedad le va atribuyendo a las funciones de la universidad.

Deben existir funciones básicas que le corresponden al Estado, y, a su vez, una serie de criterios de desempeño en el ámbito de la educación superior que dé lógica al orden de participación del Estado con sus posibles instrumentos de regulación. Convencionalmente se acepta que el Estado debiera ejercer, al menos, las siguientes cuatro funciones en relación al sistema de educación superior: 1) función normativa, 2) función financiera, 3) función de gestión del conocimiento y la cultura, y 4) función de supervisión y regulación. Dentro de los cuales se pueden considerar cinco criterios de desempeño: 1) el desarrollo económico y social del país, 2) la calidad, 3) la equidad, 4) la eficiencia y 5) la ética e integridad (González y Espinoza, 2011: 252). Estas funciones se toman como referente en la presente, se desglosan entre las tablas 20 a la 23, y se separan para su descripción pero se dan de forma interrelacionada.

Tabla 20

Funciones normativas del Estado para con la Universidad

Función Normativa.	
El requerimiento del Estado para que entregue orientaciones, políticas, leyes que rijan al sistema e indicadores para su aplicación en consonancia con los principios y valores de la sociedad que representa; deberán ser afines con los lineamientos de desarrollo económico, social y cultural del país y debe procurar la satisfacción de las demandas de los distintos actores. Las orientaciones deberán estar alineadas con las políticas, de modo que permita la construcción de un sistema de educación superior que sea proactivo, armónico y dinámico; a su vez, estas políticas deberán expresarse en una legislación adecuada y en un conjunto de normativas que regulen la aplicación de los cuerpos legales.	Desarrollo económico y social. Basado en prioridades que se establezcan para el crecimiento económico y la consolidación de una sociedad justa y democrática.
	Calidad. Fundamentada en la excelencia y en condiciones de igualdad para todos los grupos.
	Equidad Asociada la equilibrada distribución de los recursos, de las posibilidades de acceso, permanencia y logro.
	Eficiencia Asociado a los indicadores de calidad de vida de la población y las posibilidades de que todos los ciudadanos debieran tener para acceder y concluir una educación superior de calidad.
	Ética e integridad Consignados a las normativas que guían la educación superior de manera que expresen efectivamente la consistencia con los principios y valores institucionales y sociales.

Fuente: Elaboración propia con información de Gonzáles y Espinoza (2011: 252ss).

La función normativa se dirige a todo tipo de universidades que existen dentro de las gamas de universidades públicas y privadas, incluyendo a todo tipo de institución de educación superior, ya que es un deber estar dentro del marco referencial normativo que, el Estado tiene para su operatividad. A su vez es deber del Estado vigilar no sólo el cumplimiento sino los respectivos ajustes que vaya necesitando para que las organizaciones universitarias no tengan sesgos en sus interpretaciones, tratando de escabullirse en el incumplimiento de algunas demandas que le corresponden dentro del margen de la misma legalidad que tienen las organizaciones educativas como parte su constitución en la sociedad.

Tabla 21

Funciones financieras del Estado para con la Universidad

Función financiera	
Al Estado le corresponde aportar los recursos necesarios para el sistema de educación superior de tal forma que opere en forma expedita y armónica, dando oportunidades dentro de sus políticas a que todos los ciudadanos puedan acceder a este bien.	Desarrollo económico y social. Le compete al Estado destinar una proporción razonable de sus ingresos como una inversión para el capital humano y para la innovación científico-tecnológica que permita el crecimiento de la economía nacional.
	Calidad. El Estado debe de contribuir a que sus recursos redunden en servicios educativos de excelencia homogéneamente distribuidos.
	Equidad. Distribuir homogéneamente los recursos en todo el territorio, que permita a los ciudadanos el acceso a ellos desde la equidad y en mira a los logros para el sistema educacional.
	Eficiencia. Se debe velar por los recursos estatales asignados con pautas de rentabilidad, tanto en la parte productiva como en la social como se espera en toda inversión pública.
	Ética e integridad. Velar por el manejo cuidadoso fondos públicos asegurando su coherencia con las orientaciones generales del sistema, garantizando que los recursos lleguen efectivamente a los beneficiarios establecidos.

Fuente: Elaboración propia con información de Gonzales y Espinoza (2011: 252ss).

La función financiera es la que más ha entrado en conflictos de percepción y culturales en muchas sociedades, como ya se ha venido señalando. Uno de los mayores problemas de la educación superior en la actualidad es el financiamiento. Muchas universidades han tenido que replantear varias de sus funciones por perseguir la meta de financiarse de diferentes maneras. No todos los Estados financian el total del gasto de las instituciones de su

educación superior pública. Existen esquemas de educación universitaria, que desde su fundación, marcaron su tendencia, haciendo del financiamiento una responsabilidad compartida. Hay países que, dada su organización política como repúblicas confederadas, deslindan la responsabilidad de la educación superior a cada uno de los estados en los que se encuentra compuesta su federación, participando no del todo de ésta desde el plano de un gobierno federal. Por otra parte, hay países en donde la tendencia es marcada hacia la educación universitaria estatal donde las opciones privadas tienen participaciones mínimas. Por otro lado, también el Estado puede apoyar financieramente a las universidades privadas, ya que, como proveedoras de bienes públicos, muchas de las veces esos apoyos son por medio de fondos concursables o proyectos.

Tabla 22

Funciones epistemológicas del Estado para con la Universidad

Función de gestión del conocimiento y la cultura.	
El Estado debe facilitar el desarrollo científico y la innovación tecnológica como una forma de apoyar el crecimiento económico del país, correspondiéndole el generar los canales de interacción entre el mundo académico y el sector productivo, de tal suerte que la producción de nuevos saberes se cristalice en el menor tiempo posible en bienes tangibles o intangibles que constituyan el bienestar de la sociedad.	Desarrollo económico y social. Fortalecer la relación entre la universidad y el sector productivo en particular con las áreas que se definan como prioritarias.
	Calidad. Debe establecerse en función de los parámetros asociados a los resultados del conocimiento y sus impactos.
	Equidad. Cuidar y promover que el avance científico y el desarrollo tecnológico alcancen de igual manera a todos los sectores de la sociedad.
	Eficiencia. Medirse en función de los plazos que medien entre la generación de un nuevo conocimiento posible de aplicar y su utilización generalizada en la población.
	Ética e integridad. Asignarle prioridad aquel conocimiento que impacte en una mejor calidad de vida, acorde con los valores establecidos.

Fuente. Elaboración propia con información de Gonzales y Espinoza (2011: 252ss).

Se asume y se da por sentado que en la gestión del conocimiento, va implícita la gestión de la cultura, pero el conocimiento que se gestiona da como resultado la tendencia a la gestión de la cultura. Un ejemplo es el siguiente: poniendo como ejemplo: las universidades tecnológicas durante mucho tiempo se centraron en formar en el conocimiento tecnocientífico que la sociedad demandaba, de hecho algunos centros universitarios fueron

creados con esa misión. Posteriormente se evidenció que había carencias en la formación de los profesionales, específicamente en el área de las humanidades que llevaban a no cubrir siempre del todo las competencias de ciertos perfiles de puestos en el ámbito laboral. Así como, también, se detectó que profesionales de las humanidades no desarrollaban del todo capacidades para aplicar sus conocimientos estratégicamente en los sistemas de producción y desarrollo de las sociedades. Es allí en donde no hay que dar por sentado que la cultura se presupone a la gestión del conocimiento, necesariamente el conocimiento tendrá una tendencia sobre la cultura y, al mismo tiempo, puede delimitar mucho la cultura que se genera sólo al campo de su conocimiento. Este es uno de los fenómenos que vinieron a dar cuenta también del detrimento social y que se ha pretendido reivindicar con la sociedad del conocimiento, no sólo en los medios de producción sino en las formas en que estas contribuyen hacia el desarrollo en las sociedades, junto con los compromisos ampliados hacia la integralidad de la formación profesional.

Tabla 23

Función supervisora y reguladora del Estado para con la Universidad

Función supervisora y reguladora.	
<p>Es ineludible la responsabilidad como regulador y supervisor, implica controlar los avances y logros del sistema en su conjunto, en función de las orientaciones que este mismo ha trazado; disponiendo de herramientas y mecanismos de medición y de control de avance, logro e impacto de las políticas y el desarrollo del sistemas en forma global bajo indicadores apropiados. Así como fijar los marcos regulatorios con criterios y estándares pertinentes.</p> <p>Ser garante de la fe pública en lo que respecta a las funciones que la sociedad le ha entregado a las universidades y al reconocimiento de títulos y grados que reflejen las capacidades y competencias idóneas para el desempeño académico y profesional.</p> <p>Contar con las instancias u organismos pertinentes para la supervisión del cumplimiento de las normativas existentes, para exigir su cumplimiento y para acoger las quejas de los usuarios.</p>	<p>Desarrollo económico y social. Promover información y entregar estímulos en función de las orientaciones que se han establecido para el sistema.</p>
	<p>Calidad. Generar criterios y estándares apropiados para regular debidamente el funcionamiento de las instituciones de educación superior y velar tanto por el cumplimiento mínimo como por el mejoramiento constante de ellos.</p>
	<p>Equidad. Asegurar el cumplimiento de los estándares para todos los sectores y que las normativas se apliquen en forma equánime cualquiera que sea la naturaleza de las instituciones.</p>
	<p>Eficiencia. Contar con los mecanismos de retroalimentación para detectar situaciones anómalas o sujetas a su mejora y disponer de los mecanismos para su oportuna intervención.</p>
	<p>Ética e integridad. En el marco de lo señalado, ser cauteloso para que la aplicación de las normas y sus implicaciones sean iguales para todos los estamentos, independientemente de sus características.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de Gonzales y Espinoza (2011: 252ss).

Desde el capítulo anterior se habla sobre la importancia de la regulación en el desarrollo de la autonomía de las instituciones de educación superior de cualquier tipo, y la función de supervisión y regulación del Estado.

Las universidades que todavía reciben un porcentaje importante de su financiamiento por parte del Estado, deben fortalecer el ejercicio de su autonomía, que no las haga hijas cautivas de un Estado paternalista sin que deje de existir el vínculo a la estructura del Estado. Por otro lado, los sistemas de educación superior más de corte corporativista de tendencia a modelos más liberales, que depende, menos del Estado y se amplían a múltiples mercados, y que suponen un menor grado de rigidez institucional y un grado mayor de autonomía, presentan en teoría, y al parecer, en la práctica también, una mayor capacidad de adaptación a las realidades actuales. “Las universidades europeas han permitido el abrumador predominio de los objetivos profesional y de investigación, hasta el punto de haber descuidado en exceso la educación liberal, en la medida en que una universidad se deja convertir en un organismo estatal y se deja dominar por el estado, pierde su libertad y, en esa misma medida, pierde el interés y el cuidado por proporcionar una educación liberal” (Pérez-Díaz, 2003: 36).

5.2.3. Límites del Estado para la universidad.

El Estado no siempre ha estado bien situado, y se le suman continuamente una lista de razones para su desprestigio. Al parecer, este fenómeno no es exclusivo de alguna nación, sino que se puede observar en muchos lugares del mundo. Desde la división ideológica, después de la Segunda Guerra Mundial, donde el mundo quedó constituido entre los países capitalistas, comunistas y tercermundistas, el Estado fue reestructurando sus descréditos. En los países comunistas de Europa y algunos más regados por el mundo, sus ciudadanos perdían las libertades individuales en pro de una mejor construcción social con sus sistemas de producción. Se ganaba igualdad, por un lado, y se perdía libertad por el otro. En el ánimo de conservarse en el poder, partidariamente hablando, el Estado comúnmente se convierte en un Estado electorero que, con dinero público, compra votos de los ciudadanos y por otro lado, se vuelve providencial y paternalista. Esto lleva a que los ciudadanos

retrocedan al carácter de súbditos, donde no se participa en nada, y solo reclaman. La pasividad engendrada en el Estado providencia es otra de las razones que han hecho bajar el crédito del Estado (Cortina, 1998b: 371; 2005: 63). Entonces, entre las variantes de Estados, ¿cuál es la que representa más beneficios a la universidad?

Los utilitaristas parecen inclinarse por el Estado providencia, porque eso aporta muchos beneficios a la universidad, aunque eso generaría súbditos. Los defensores de la economía del mercado -neoliberales- aplauden el modelo del Estado ausente o subsidiario -mínima intervención de éste- para poder tener mayor rango de acción desde el mercado. No obstante, esta situación no es opuesta al modelo de Estado benefactor que da o patrocina educación gratuita, pero no la conduce ni la coordina (León, 2014: 113). También puede ser señalado parte del Estado benefactor al Estado de bienestar, desde donde se protegen los derechos económicos, sociales y culturales (Cortina, 2005 [1997], 1999). Pero si el Estado no tiene capacidad para ello y apenas cubre lo que delimita el Estado social de Derecho, está obligado a procurar a sus ciudadanos la satisfacción de todos estos derechos bajo pena de perder legitimidad, porque en definitiva constituyen unos mínimos de justicia sin los que mal puede hablarse de libertad, igualdad o solidaridad (Cortina, 1999). Por lo regular para advenirse de recursos el Estado cuenta básicamente de dos mecanismos: recaudación de impuestos en función de la renta de cada cual y la gestión de la riqueza. De este modo, el Estado tiene como misión redistribuirla en proyectos de beneficio común, donde se satisfagan los derechos y las necesidades de los ciudadanos. Esta fue y sigue siendo la meta ética del Estado de bienestar, meta a la que no puede renunciar ninguna ética cívica (Cortina, 2005[1997]; 1999). Al Estado benefactor se le critica entonces que da educación gratuita pero que al mismo tiempo no fomenta una participación ciudadana más allá del voto y los ciudadanos, en este caso los profesionales, no son los protagonistas de la vida política y moral. Como el Estado benefactor se ve obligado a intervenir en cuestiones económicas, se convierte por lo tanto en un Estado interventor.

Pero, por lo regular, el Estado constitucional de derecho fija los marcos a la acción política sin imponer un contenido específico (Evans, 1986: 175-176, citado en León 2014: 143). Así, mientras el derecho a la educación tiene un carácter indudablemente social, cuyo agente activo es la comunidad, que debe proporcionarla a todos sus miembros, encabezada

por el Estado y con participación de los padres, muchas veces el derecho a la educación no es una prestación de cumplimiento forzado, sino que está condicionado a las disponibilidades financieras. Sesgo con el que el Estado se puede justificar, cuando se convierte en ese Estado ausente que nutre, con esta postura, los problemas de la educación superior en los últimos años.

Cuando el Estado asume su papel de interventor recibe a su vez el nombre de Estado providencia, los ciudadanos se acostumbran a que sea éste el que les otorgue el bien; ya que recauda los impuestos. Así también, es él quien debe velar por ellos y resolver todos sus problemas, lo que no es favorable del todo, ya que genera comportamientos desarraigados a la participación ciudadana por sus características paternalistas. En lo que respecta al terreno político, el paternalismo es típico del despotismo ilustrado, que se justifica precisamente por afirmar que es el representante quien conoce sobradamente en qué consiste el bien del pueblo, mientras que éste, a los ojos del mismo representante, es un incompetente básico en materia (Cortina, 1999: 28-29). El Estado benefactor, por su parte, no es un despotismo ilustrado, pero su actitud interventora acaba degenerando en algo muy próximo al paternalismo. Ciertamente los ciudadanos pueden reivindicar, quejarse y reclamar, pero van quedando incapacitados en la búsqueda de soluciones, porque piensan que si el Estado fiscal es el dueño de todos los bienes, es éste quien debe dar remedio a sus males o a la satisfacción de sus necesidades. Por lo que se requiere de un Estado que regule la sociedad, con el fin de asegurar la libertad dentro de la sociedad. “El individuo moderno es una creación del Estado moderno, y es sólo esta criatura, la que puede darse cuenta de la libertad a la que tiene derecho” (Sørensen, 2012: 189).

“Sin una sociedad civil potente peligran los derechos de los individuos y de los grupos que no se adhieren incondicionalmente al sistema” (Cortina, 1999: 29). También es cierto que un Estado de carácter democrático puede ser el espacio donde se encuentra la configuración de una voluntad común, puede ser el factor organizador y garante de un proyecto que humanice -capitalice socialmente-, a la sociedad. Pero el Estado no puede solo, ni debe hacerlo solo. Requiere de todas las instituciones que se constituyen alrededor de este, de todas las interacciones posibles con todas las instancias de la sociedad, como preponderantemente se trata en este documento de involucrar a la universidad. Pero hay que

poner particular atención en que “El Estado cumple una misión focalizada, legitimada, circunscrita y de ahí que debe ser muy fuerte, pero no le podemos conceder que sea el lugar monopolizador de lo universal, de lo moral, de lo ético y de la construcción colectiva, porque entonces tendríamos una sociedad estatizada” (Cortina y Conill, 1998:101). Es un peligro que sean los funcionarios del Estado los que determinen la voluntad colectiva, para que posteriormente sea impuesta haciendo creer que es ésta la voluntad común. Es un peligro entre otras cosas porque “no parece que esté el Estado, por intereses universalistas, sino que hay mucho en él de mezquindad y egoísmo” (Cortina, 1998b: 371), por ello es importante fortalecer a la sociedad civil y a las instituciones que la conforman, por ello es importante revitalizar las funciones de la universidad.

El proyecto de sociedad civil, según Walzer, sólo puede describirse en función del resto de proyectos. Frente a su singularidad incluyente, se encuentra el Estado y se le suma la perspectiva de las funciones de la universidad, donde sugiere lo siguiente:

1. Descentralización del Estado de modo que existan más oportunidades para que los ciudadanos se responsabilicen de algunas de las actividades de éste.
2. Socializar la economía de modo que exista una mayor diversidad de agentes en el mercado por parte de la comunidad, así como privados.
3. Pluralizar el nacionalismo, de modo que existan diferentes formas de aplicar y mantener identidades históricas.
4. Los diferentes tipos de “acción”, discutidos por los teóricos del Estado, necesitan ser complementados -no sustituidos- por algo distinto de raíz.

La acción de la sociedad civil tiene más que ver con enseñar en la escuela, que con discutir en la asamblea; con colaborar voluntariamente en un hospital, que con unirse a un partido político, con trabajar en una asociación étnica o un grupo feminista, que con hacer campaña en unas elecciones; con confeccionar un proyecto de cooperación, que con la política fiscal nacional (Walzer, 1992: 39). Son acciones en las que la naturaleza de la universidad y su evolución en la sociedad del conocimiento dan mucha posibilidad a que sucedan.

5.3. Universidad en el campo de acción del mercado.

No todos los que dicen valorar la sociedad civil entienden de igual modo la idea, ya que, como se ha señalado, ésta es una idea que evoluciona y se nutre constantemente porque está asociada también a las vertientes de la construcción y la participación ciudadana. Es importante reparar ahora en una de sus confusiones más acusadas, con el ánimo de ir reflexionando más ampliamente sobre la idea. Cortina nos señala que si la sociedad civil es un lugar privilegiado para defender los derechos de propiedad, frente a cualquier proyecto igualador de la riqueza (Cortina, 1998a: 187), será esta una visión muy limitada, ya que ante todo la sociedad civil es una fuente de solidaridad. La confusión se explica porque la común invocación del término sociedad civil obedece a concepciones y propósitos diferentes. Mientras para unos es el lugar de la revitalización de la ciudadanía y de la política, otros la entienden como un ámbito de acción ajeno y opuesto al Estado, en el que debe reinar sin trabas la lógica del mercado (Peña, 2003: 29). Pero es justo en esta visión limitada que algunos condenan al mercado, cuando este también forma parte de la sociedad civil pero no le da identidad exclusiva. Entonces, la sociedad civil se caracteriza, sobre todo, por ser la dimensión o el espacio de la sociedad no sometida directamente a la coacción estatal. Idea que hace que algunos la valoren por sus posibilidades de solidaridad universalista libremente elegida; otros, los neoliberales, por entender que en ella puede ejercerse sin trabas la libertad económica, y por último, los anarcocapitalistas y los neolibertarios, ven en la defensa de la sociedad civil la forma de librarse de los afanes redistributivos de una incómoda justicia social (Cortina, 1998a: 188).

El criterio de racionalidad que impera en el mercado se sustenta en la generación de bienes materiales, como bienes propios a producir para luego comercializar, también los capitales de inversión, financieros y de liquidez -dinero en varias de sus formas-. Entonces, los bienes internos propios del mercado no convergen con los bienes internos propios de las universidades; y, al parecer, no hay muchos que se percaten de ello, ya que de manera indolora se ha ido avanzando en las políticas de educación superior en función de la fuerza del mercado.

En el ámbito del mercado uno de los principales bienes internos de una organización privada -empresa-, es producir riqueza. En esta lógica se mueven las empresas cuya base de operatividad va en función del mercado. Producir riqueza en el mercado es legítimo

mientras no se haga a costa de los derechos de cualquier ente o persona. Los bienes internos de la universidad no se encuentran en la producción de riqueza material, pero ahora la universidad se encuentra inmersa en la competitividad del mercado y tiene que proveerse fuentes alternas de financiamiento. Esto la somete a tensiones y la deja expuesta a desvirtuar los bienes internos que la legitiman, pues su preocupación puede focalizarse en la obtención de estos recursos. El modo inmoral con el que comúnmente opera la competitividad en el mercado es la prueba de que hay en su favor una opción de fondo; y la misma opción explica la descapitalización y desestructuración de la universidad pública en favor del emergente mercado universitario (De Sousa, 2004: 30).

Los impactos de la globalización y la sociedad del conocimiento han traído renovadas formas de actividades y responsabilidades para la universidad en los últimos años. La lógica que está permeando a la educación superior, es la lógica del mercado para aumentar el financiamiento. Entra, entonces, en la competitividad de un mercado salvaje, en donde la oferta de carreras es visualizando como la única meta de la universidad, limitando con ello su misión, función y metas. Esto va en perjuicio de sus demás funciones, pasando a un segundo o tercer plano o desapareciendo la persecución de los bienes que la legitiman. Muchas instituciones de educación superior no consideran ni incluyen todo el universo que las circunscribe; todo lo que también le es propio y constituye el carácter de la universidad. Se olvidan de cosas que se deben atender, y entonces ese espacio universitario que se suma como estructura de la sociedad civil no está actuando conforme a su naturaleza y, por ello, corre el riesgo de corromperse.

Bajo estos parámetros de existencia será complicado entonces, contribuir a la capitalización social y a la formación de ciudadanos. Justamente con esto último, se abanderan muchas de las misiones en los diferentes tipos de universidad como una forma de asumir su responsabilidad social. Se trata de forjar de ciudadanos que sean aptos para integrarse a una sociedad con las características propias de este momento histórico, pero la mayoría de las veces parece sólo estar en el discurso.

La moderna universidad que se reformó al amparo del Estado nacional, con sus prácticas homogeneizadoras y constructivistas, ve cómo el entorno en el que se habían desarrollado tradicionalmente sus actividades es jalado por la corriente y se desliza hacia los caudales

del mercado. “Hacia una forma de coordinación de acciones no coactiva, que sustituye las reglas por los incentivos, los mandatos unilaterales por los contratos, la convergencia de objetivos por el reconocimiento de la diversidad de intereses, la homogeneidad institucional por la más variopinta diferencia en las formas de organización” (Peña, 2007: 7). Tradicionalmente acostumbrada a una imagen de servicio y de racionalidad formativa, empoderadora y meritocrática, la universidad contemporánea no termina de encajar en todo lo que el proceso de transformación actual le representa. ¿Cómo es que la universidad, cuyo espacio era donde los intereses se trascendían en sí mismos, va a servirse ahora de ellos para funcionar? ¿Cómo es posible que la universidad que se legitimó a sí misma como el lugar donde los intereses se trascienden y se dejan orientar por la razón, va a tolerar ahora dejarse gobernar por una racionalidad –la del mercado- que parece ajena a todo lo que la universidad y sus miembros han divulgado acerca de sí mismos? (Peña, 2007: 8).

5.3.1. Expansión de los mercados universitarios.

A simple vista se percibe en el ámbito de la educación superior, y como consecuencia del fenómeno de la globalización, una tendencia a integrar una dimensión internacional e intercultural de la enseñanza y la investigación al servicio de la comunidad, con el fin de poder aumentar su excelencia académica y la relevancia de su contribución a la sociedad.¹²⁹ También se percibe el crecimiento de las actividades mercantiles, estimuladas por la demanda cada vez mayor de educación superior a nivel mundial, en donde se fortalece aún más, por la disminución del gasto público en ésta. En consecuencia, se produce una diversificación de proveedores de educación superior y la aparición de nuevas formas de suministro. Desde el inicio de la década de 1990, fue llamando la atención el potencial que tiene la educación superior para transformarse en uno de los más vibrantes mercados de este siglo. Se señaló en el capítulo tres que el GATS, ha trabajado para que ello funcione de tal manera, ya que constituye un mercado gigantesco, muy fragmentado, de poca inversión para la producción, de bajo nivel tecnológico, pero con una gran necesidad de tecnología,

¹²⁹ Existen algunas asociaciones internacionales cuya bandera es esta, en la búsqueda o en la insistencia de ese encuentro con las funciones que le han ido desapareciendo a la universidad. Como la red Tallories, que tiene entre sus objetivos nutrir su red a través del fomento del aprendizaje servicio cuyo carisma es vincular a los estudiantes con el desarrollo social. Disponible en <http://talloiresnetwork.tufts.edu/> recuperado el 5 de mayo de 2015.

con un gran déficit de gestión profesional y una tasa de capitalización muy baja (De Sousa, 2005: 36). Cuenta con todos los atributos para ampliar el mercado y que éste además sea rentable. La cuestión del mercado ocupa hoy un lugar central en los debates sobre las tendencias actuales y los escenarios futuros de la educación superior. Brunner señala que en la literatura especializada que se produce al respecto, se encuentran de manera reiterada que un modelo de educación superior orientado hacia el mercado tiene sus ventajas sobre otros que están más arraigados al modelo de Estado (Brunner, 2009: 38), las cuales son:

1. Permite combinar de mejor forma equidad de acceso con excelencia.
2. Produce una mayor diversidad de ofertas educacionales.
3. Es más sustentable que la educación estatal.
4. Al depender de varios mecenas gozarán de mayor control sobre su destino.

Las opciones de educación superior privada han proliferado. De hecho hay asociaciones y consorcios que, por medio del GATS, se han convertido en proveedores de este tipo de educación en países donde los fines de lucro de la educación superior no están prohibidos o bien sus estructuras legales tienen sesgos. En la tabla 24 se muestra una visión general de lo que está pasando en el mundo respecto a este tipo de educación superior.

Tabla 24

La función del sector privado en la enseñanza terciaria (CINE 5+6)

Países con una enseñanza superior privada de volumen importante (más del 50% de las matrículas)	Antillas Neerlandesas, Bangladesh, Bélgica, Bermuda, Botswana, Cabo Verde, Chile, Chipre, Colombia, El Salvador, Eslovenia, Estonia, Filipinas, Indonesia, Irán, Islas Turcas y Caicas, Israel, Japón, Letonia, Luxemburgo, Namibia, Países Bajos, Palau, Paraguay, Reino Unido, República de Corea, Santa Sede, Territorios Autónomos Palestinos, Tonga
Países con una enseñanza superior privada de volumen medio (entre 25% y 50% de las matrículas)	Angola, Armenia, Burundi, Côte d'Ivoire, Ecuador, Estados Unidos de América, Jamaica, Jordania, Kenya, Líbano, Malasia, México, Mongolia, Nepal, Nicaragua, Perú, Polonia, Portugal, República Democrática Popular Lao, Rwanda, Santa Lucía, Venezuela
Países con una enseñanza superior privada de volumen reducido (entre 10% y 25% de las matrículas)	Argentina, Aruba, Azerbaiyán, Belarrús, Bolivia, Bulgaria, España, Etiopía, Finlandia, Francia, Georgia, Honduras, Hungría, Iraq, Islandia, Jamahiriya Árabe, Libia, Mauricio, Noruega, Panamá, Papua, Nueva Guinea, República de Moldova, Senegal, Suiza, Tailandia, Uruguay
Países con una enseñanza superior privada de volumen mínimo o inexistente (menos del 10% de las matrículas)	Alemania, Arabia Saudita, Australia, Austria, Camerún, Chad, Congo, Costa Rica, Croacia, Cuba, Dinamarca, Eslovaquia, Federación de Rusia, Ghana, Hong Kong (China), Irlanda, Kirguistán, ex República Yugoslava de Macedonia, Madagascar, Marruecos, Nueva Zelandia, Pakistán, República Checa, República Unida de Tanzania, Serbia y Montenegro, Suecia, Trinidad y Tobago, Túnez, Turquía, Uganda, Vietnam, Yemen

Fuente: Base de datos sobre educación del IEU, mayo de 2005 y C. García Guadilla, 2004.

Desde las instancias internacionales también se tiene información respecto a las percepciones en esta ampliación de servicios académicos. Además hay que recordar que algunas de estas instancias internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Mundial (BM), recomendaron acciones de esta tendencia para poder paliar la carencia de desarrollo y los efectos de la masificación en la educación superior -no obteniendo con ello, resultados siempre satisfactorios-.

La OECD¹³⁰, por ejemplo, observó que el Estado estaba proveyendo menos financiamiento básico a las instituciones, mientras la autonomía de éstas y las presiones del mercado iban en aumento ¿Cómo pueden los gobiernos asegurar que sus objetivos de política para la educación superior se cumplan sin crear tensiones que podrían amenazar la sostenibilidad de las instituciones? (OECD, 2004).¹³¹ Era una de las preguntas que se trataba de responder desde fuera y que la tabla 25 nos acerca a varias posibilidades de respuesta.

Por otra parte la UNESCO también expresaba que la evolución de la relación entre Estado y el mercado, en lo que respecta a las funciones y responsabilidades de financiación y reglamentación, era una cuestión relacionada con la repercusión de la mundialización en la educación superior que había traído la globalización. La disminución de los fondos públicos y las opiniones económicas imperantes, tendían a una menor asignación de fondos por parte del Estado y una menor inferencia de los gobiernos en los asuntos relacionados con la educación superior, mientras que la función y la aportación del sector privado, en consecuencia, se amplió considerablemente. Esto contribuyó a un fortalecimiento del “mercado de la educación superior” tanto en cada uno de los países, como mundialmente (UNESCO, 2004).¹³²

¹³⁰ Disponible en <http://www.oecd.org/centrodemexico/inicio/> recuperado el 5 de mayo de 2015.

¹³¹ *On the edge. Securing a sustainable future for higher education*. Paris, OECD. Disponible en <http://www.oecd.org/edu/imhe/33642717.pdf> recuperado el 7 de marzo de 2015

¹³² Educación superior en una sociedad mundializada. UNESCO, París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247s.pdf> recuperado el 7 de marzo de 2015.

Tabla 25**Ideas que sustentan la expansión del mercado universitario**

Sociedad de la información	La gestión, la calidad y la velocidad de la información son esenciales para la competitividad económica, las tecnologías de la información y comunicación tienen características que aumentan la productividad, además son incubadoras de nuevos servicios donde la educación tiene una posición privilegiada.
Economía del conocimiento	Demanda capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios y como condición de empleabilidad. A mejor capital humano, mayor capacidad de transferencia de capacidades.
Permanencia	Las universidades para estar vigentes deben atender las dos ideas anteriores, ellas mismas deben transformarse bajo estas condiciones fomentando además, mejores tipos de gestión y relación entre todos los grupos de interés.
Paradigma institucional	Debe permitir que las relaciones entre los grupos de interés sean relaciones mercantiles, donde la eficiencia, la calidad y la responsabilidad sean definidas en términos de mercado.
Paradigma empresarial	Tendencia tanto de la universidades privadas como de las públicas, que sumado a lo anterior, además, se rediseñe de tal forma que pueda participar a nivel global para poder maximizar su rentabilidad.

Fuente: De elaboración propia con información en De Sousa (2005: 37-38).

Bajo estas perspectivas, evidentemente la educación superior es potencialmente una mercancía como cualquier otra. Esto no significa que la actividad universitaria deba decantarse y resignarse a las tendencias del mercado de manera exclusiva. Si bien ello constata la superioridad del capitalismo y del neoliberalismo económico como principales interesados en la privatización, desregulación, mercantilización y globalización. Pero se trata de que se revalore la participación del mercado en la educación superior, y no de reducir ésta sólo al mercado. Centralizar la educación superior únicamente a los afanes del mercado “corrompe sus fines más fundamentales y la convierte en una burocracia preocupada por la cotización a la alza, la rentabilidad económica -no social- y la descarnada competencia” (Correa, 2010: 127). Y, sobre todo, la empuja a promover y privilegiar modelos limitados de educación para la formación profesional solamente. Parecerá entonces que se preocupa sólo por capacitar a clientes que buscan un título o una credencial que pueda legitimar su capacidad ante un perfil de puesto en el mundo laboral. Y la pregunta constante es la que plantea Sørensen, sobre si la universidad podrá sobrevivir a la

revolución de la gestión administrativa, lo que significa que sólo los valores económicos cuentan y que toda la gestión debe seguir el modelo de liderazgo en los negocios (Sørensen, 2011: 14).

La preocupación no está sólo en reivindicar la postura de la función social y cultural que tiene la formación profesional. Es sabido que la extensión del mercado varía en función del concepto que se tenga de las mercancías. Si el concepto es limitado como el que aquí preocupa, pero no se consolida una visión integral, el éxito económico comercial y empresarial estará sucediendo con mucha facilidad. Walzer señala que, lo que se ofrece en el sistema escolar, depende del concepto de educación que percibe la ciudadanía. Por lo que entonces todas las decisiones respecto a las opciones educativas estarán, en un sentido fundamental, garantizados, y, en parte, determinadas por una cierta comprensión de la propia ciudadanía y su visión en ello (Walzer, 2001: 152). Por otras lindes, los mecanismos de mercantilización afectan a las universidades. Así, “el éxito académico ha pasado de medirse en función de los principios académicos a evaluarse de acuerdo con estrictos criterios financieros, como número de estudiantes-consumidores captados, la implicación en intereses comerciales y el grado de beneficio económico generado (Naidoo, 2008^a: 48). Al parecer, en la competencia entre las instituciones de educación superior, cada vez se toman menos en cuenta, los órdenes trascendentales que anclan sus raíces en lo académico. Ocurre como señala la célebre cita de Birnbaum “como no es fácil medir lo valioso, se termina por valorar lo medible”.

La universidad, como parte de la estructura de la sociedad civil, no debe interpretarse como mercado de forma única. La sociedad civil no es equivalente al mercado únicamente, aunque tampoco es posible entenderla de manera integral sin la lógica de la eficacia de la oferta y la demanda, ya que, también en la sociedad civil se otorgan bienes y muchas de las veces esos bienes se obtienen por medio de servicios. Pero no se debe de aplicar la misma lógica, pues su naturaleza en la legitimación no es la misma. “El objetivo de un hospital es la salud y el de una empresa es la producción y comercialización, el de una universidad la creación y la transmisión del conocimiento” (García-Marzá 2003b: 131). Resulta complicado tener los mismos esquemas de validación en las diversas actividades de la sociedad civil, pues la universidad no funciona con la misma lógica que el mercado. Los

mercados, sin embargo, adquieren un tono particular en relación a la educación superior, ya que las universidades son instituciones sociales que requieren de inversiones de tipo económico. De ello se desprende que los mercados limitan el universo de desarrollo de las universidades por razones, muchas veces, irrelevantes, donde la participación social en las universidades se sesga a la participación en el mercado (Barnett: 2004: 43-44).

5.3.2. Protagonismo del mercado universitario.

Existe la creencia de que la competencia que existe en el mercado, al transferirla a las universidades, puede ayudar a moldear instituciones más eficientes. Se han introducido principios de gestión inspirados en el sector privado y pensados para controlar, medir, comparar y valorar las actividades profesionales, con la esperanza de mejorar el funcionamiento de la educación superior (Naidoo, 2008a: 46). El desarrollo del mercado en la educación superior conlleva dentro de su proyecto diferentes niveles y formas de mercantilizar a la universidad, según de Sousa. El primer nivel consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios. Especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial, lo que corrobora que el proceso de mercado no es exclusivo para las universidades privadas, ya que ahora las públicas se ocupan a su vez de producir bienes que puedan comercializar con el ánimo de poder auto-financiarse en parte. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional privatizando parte de los servicios que presta. Continuando con los niveles, el segundo consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, transformando la universidad, en su conjunto, en una identidad que no produce solamente para el mercado si no que produce en sí misma como mercado (De Sousa, 2004: 31). Uno de los referentes en la distinción entre la universidad pública y la privada era la forma de financiamiento de ellas, aunque a la hora de manifestarse ambas como bien público quedan paradas socialmente de forma igualitaria. Y aun cuando la diferencia de financiamiento se iría atenuando, la universidad pública seguiría contando con nexos con el Estado, pues emergen siempre bajo las inversiones del Estado u los bienes patrimoniales del mismo.

Desde otra perspectiva, la universidad contemporánea está siendo impactada y coaccionada, ya no por el Estado de manera tradicional, pues ahora su mayor coacción viene del mercado. Uno de esos criterios superiores por los que la universidad ahora se somete a presiones, es al evaluar el trabajo de sus miembros, con la métrica de los rankings, como valor de cambio del trabajo académico. Es similar a “lo que ocurre en el mundo de las mercancías donde el valor de cambio desplaza al valor de uso [...] hay que cuidar que el fetichismo haga presa de la universidad y transformemos a los rankings, como en la época de Kant lo fue la teología, en la medida y en la orientación última del trabajo universitario” (Peña, 2007: 12). Con ello no quiere decir que no haya instrumentos de medición en el desempeño de tales instituciones, es pertinente que los haya, pero, ¿cuáles son los criterios de racionalidad que los rigen? Porque en el mundo de las instituciones de educación superior ya hay una variedad que dista mucho de creer que sólo exista un *ranqueo* que le sea justo e incluyente a las universidades de todo tipo. Es allí donde viene la advertencia sobre el regirse acorde a estos. A lo que Peña también nos deja una serie de preguntas para la reflexión dada la naturaleza por la que ahora atraviesa la universidad con las presiones del mercado. ¿Quién financia? ¿Cómo se gobiernan las instituciones? ¿Qué autonomía habría de poseer? ¿Cómo se evalúa el desempeño de sus miembros?

El mercado universitario llevado a su máxima y preocupante expresión, se localiza en las instituciones u organismos de educación superior con fines de lucro. Ya que en estos la tendencia queda abiertamente expresa, y las políticas de funcionamiento se basan en la rentabilidad, en donde la formación profesional es una mercancía. En el capítulo anterior, cuando se explicaban este tipo de instituciones, se ponía como ejemplo el consorcio *Laureate International Universities*, pero de manera similar existen otros ejemplos: *Apollo Education Group*¹³³, propietario de la universidad más grande de los Estados Unidos - Universidad de Phoenix-, también opera en el exterior, como lo hace *Whitney University System*¹³⁴. Las universidades de *Kaplan Universities*¹³⁵ encuentran asimismo nichos en el exterior, pero operan principalmente dentro de Estados Unidos. Apollo, por ejemplo, busca eficiencia y lucro a través de programas estandarizados. Muchas instituciones con fines de

¹³³ Disponible en <http://www.apollo.edu/> recuperado el 5 de mayo de 2015.

¹³⁴ Disponible en <http://www.whitneyintl.com/> recuperado el 5 de mayo de 2015.

¹³⁵ Disponible en <http://www.kaplanuniversity.edu/> recuperado el 5 de mayo de 2015.

lucro llegan a una clientela no tradicional y no privilegiada (Levy, 2011: 149-150). En cualquier caso, las instituciones con fines de lucro tienen un carácter privado en el sector. Básicamente sus ingresos están en los aranceles que cobran a sus estudiantes y rara vez obtienen apoyo del sector público. Este sector es manejado bajo criterios y esquemas empresariales y comerciales, en mayor parte por directorios y gerentes ejecutivos, más que por senados académicos, decanos y rectores. La universidad empezó a dirigirse por administradores profesionales, que no eran elegidos por sus pares, eran nombrados desde arriba a manera de gerentes y no personal académico (Sørensen, 2011: 3).

Los propietarios de instituciones con fines de lucro son de diferente naturaleza: empresas familiares, compañías financieras, universidades corporativas, comercializadas y cadenas internacionales (Kinser, 2006 citado por Levy, 2011: 151). Sus proyectos varían desde lo poco sofisticado a las estructuras nacionales e internaciones más complejas. Lo importante es que no perjudiquen a otros y se garanticen los derechos de todos:

Los individuos deben de gozar de una libertad sin límites en el uso de su propiedad y en el ejercicio de su labor, siempre que al disponer de su propiedad y ejercer su labor no perjudiquen a los otros que tienen los mismos derechos. Si lo hacen, la sociedad interviene, no para invadir los derechos de algunos, sino para garantizar los derechos de todos. Ahora bien ¿qué abusos pueden resultar de esos principios, que son los únicos verdaderos principios de libertad, y de qué exageraciones son susceptibles? (Constant, 2010: 433).

Este es uno de los planteamientos más complejos porque ciertamente una institución de educación superior también es un bien público, la gente no es engañada cuando es partícipe de ellas, sabe que va a pagar por ese bien; y lo mismo ocurre con las que no tienen fines de lucro y que también cobran aranceles a los estudiantes.

Los nuevos proveedores, en su mayoría, y aunque no exclusivos, son entidades privadas con o sin fines de lucro que operan en mercados locales, nacionales, regionales o en el mercado global; siendo una de sus características el que se desarrollen fuera de la tradición e ideología del servicio público universitario, sirviendo más bien a propósitos explícitamente comerciales. Dentro de esta categoría hay una diversidad de proveedores:

1. Universidades corporativas, propias de empresas multinacionales que entrenan a su personal alrededor del mundo y ofrecen programas de educación continua.
2. Universidades administradas por corporaciones educacionales como las señaladas anteriormente.
3. Universidades virtuales ofreciendo programas universitarios convencionales haciendo el uso de internet.
4. Universidades privadas constituidas explícitamente con fines de lucro con orientación al mercado (Brunner, 2009: 84-85).

EL mercado también se ha extendido por lo que se ha denominado comercio transfronterizo. Como ya se mencionó en este capítulo y en el tercero, GATS busca liberalizar el comercio transnacional de servicios de la educación superior, invitando a los países a remover las barreras que lo limitan o impiden. Y aun cuando las barreras no se quitaran siempre hay huecos en las legislaciones que permiten que estos mercados se activen. Bruner señala la manifestación de la *Joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services*, suscrita por la Asociación de Universidades y Colleges de Canadá, el *American Council Education*, la Asociación Europea de Universidades, y el *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA), en septiembre de 2001; como uno de los antecedentes ante la preocupación de esto, ya que en dicha declaración se señala que:

La educación superior existe para servir el interés público y no puede ser tratada como una mercancía; que dado el mandato público de las universidades, las autoridades nacionales tienen obligación de mantener la regulación de la educación superior en los cuerpos nacionales competentes; que la exportación educación debe complementar y no debilitar el esfuerzo de los países en desarrollo destinados a crear sus propios sistemas nacionales de educación superior; que la educación superior debe operar bajo reglas que aseguren la calidad y relevancia, y que ella difiere significativamente de otros servicios (Brunner, 2009: 87).

Todo ello llevó a los firmantes a proclamar que si bien favorecen remover los obstáculos para la internacionalización de la educación superior, tal liberalización debe impulsarse a través de convenciones y acuerdos al margen del régimen comercial. Y no en pro de la

activación de un desmesurado mercado de características salvajes por el puro afán de lucro dentro de la misión, funciones y metas de la universidad.

No hay sólo un tipo de mercado en la educación superior. El mercado de la educación universitaria es un sistema que se adapta a las formas de comportamiento de la competencia entre los sujetos –en este caso las universidades como sujetos-. “Tienden a diferenciarse fuertemente y a ordenarse en torno a diversas escalas jerárquicas, precisamente por la fragmentación de los mercados en que operan y la variedad de estrategias que las instituciones emplean en cada uno de ellos (Brunner, 2008: 99-100). Los mercados adquieren, por esto, una mayor complejidad como son: el mercado universitario a nivel licenciatura, el mercado del postgrado con especialización, magísteres o doctorados, el mercado de la formación continua, la educación virtual o a distancia, y el mercado para el entrenamiento empresarial (Brunner, 2009: 95). También existe un denominado mercado de posiciones académicas, el cual proporciona a las instituciones acceso a su personal docente y de investigación, así como una proporción significativa de su personal directivo y de administración (Altbach, 2004; citado en Brunner 2009).

El mercado se tiene que ver desde la visión de los insumos para la obtención de recursos, que es el que preocupa más en cuanto a la pérdida de los bienes internos de las organizaciones universitarias. Aquí se incluyen a los alumnos y sus familias con los aranceles por el servicio, los donantes, el comercio de servicios o bien la venta de productos académicos universitarios hacia el exterior de la universidad; por capacitación, extensión, investigación o proyectos. También se incluyen los concursos de fondos fiscales por parte del Estado. Por otro lado, se tiene además el mercado de los resultados o prestigios institucionales donde se informa y se comunica la reputación de las instituciones (De Sousa, 2005: 45; Brunner y Uribe, 2007:107; Naidoo, 2008b: 91; Brunner 2009: 96). Ya sea para la competencia local en un mismo espacio geográfico, local, país, región o a escala mundial, cada uno de los mercados presenta estructuras particulares y esquemas de competencia por lo regular dotados por los mecanismos del *marketing* y su segmentación, lo que genera las siguientes críticas a las tensiones que esto produce, y que son concentradas por Brunner y Uribe (2007: 109-111, Brunner, 2009: 97- 99).


- Sometimiento de la educación superior a exigencias de eficacia y efectividad a través de métodos externos de aseguramiento de la calidad y otros medios de *accountability*.
- Incidencia en los fondos públicos para subsidiar aranceles y el costo de los servicios, en conjunto con la satisfacción de una creciente demanda de educación superior con una menor inversión pública.
- Conducción de las universidades estatales conforme a los principios de las universidades privadas con predominio de enfoque empresarial.
- Diversificación de fuentes de ingresos de las instituciones junto con la contracción de la responsabilidad del Estado en relación a la educación pública.
- Privatización de la educación superior, a través de la externalización de servicios o, incluso, áreas de estudio, o bien mediante la promoción de la competencia entre las instituciones públicas.
- Reformas curriculares orientadas a responder a los mercados, vinculación con las empresas, investigación aplicada, propiedad intelectual e investigación conducente al desarrollo y comercialización de productos.

Adicionalmente puede sumarse otra variedad como las críticas ideológicas a las políticas neoliberales que impactan a la educación superior en detrimento de la construcción de una formación integral, que mejore las relaciones del desempeño profesional con la sociedad, y el desmedro de un capital social que cada vez se fomenta menos. La mercantilización tiene un carácter multifacético sobre la privatización, la cual es incentivada estratégicamente por los sistemas de mercado con la intención del advenimiento de recursos. La distinción entre público y privado es una característica de análisis en las organizaciones universitarias, pero además es un factor determinante también en las interacciones de la sociedad civil a las que este tipo de instituciones pertenecen. “Los fenómenos de privatización abarcan desde la creación de mercados para la educación superior hasta la transformación del balance público/privado en aspectos específicos, como pueden ser el cobro de aranceles, el financiamiento y la gestión de las universidades y la aparición de instituciones privadas con y sin fines de lucro” (Johnstone, 1999 citado en Brunner, 2009: 122-123). En la tabla 26 se expresa que la tensión público/privada no debe ser una dicotomía entre dos polos que se

excluyen sino un continuo que permite el movimiento entre las variantes de dimensión y ubicación.

Tabla 26

Situaciones y grados de privatización en el continuo de Johnstone

Dimensiones	Público +			Privado +
	Continuo de privatización, mayor privatización 			
Misión o propósito	Sirve una misión pública clara según lo determinado por el Estado o el cuerpo académico.	La misión es pública y privada según lo definido por el cuerpo académico.	La misión consiste principalmente en responder a los intereses privados de los alumnos, en particular sus intereses vocacionales	La misión sirve intereses privados de estudiante, clientes y dueños.
Propiedad	Pública: puede ser alterada o aun cancelada por el Estado	Corporación pública o entidad legal.	Privada no lucrativa: clara responsabilidad pública.	Privada comercial (<i>non profit</i>).
Fuente de ingreso	Toda fiscal o pública.	Principalmente pública, pero con aranceles o financiamiento compartido.	Principalmente privada, pero con apoyo público a estudiantes que lo necesitan.	Toda privada, exclusiva o principalmente dependiente del arancel.
Control por el gobierno	Alto control del Estado, como en una agencia pública o ministerio.	Sujeto a control público pero menos que otras agencias del Estado.	Alto grado de autonomía, control limitado ala supervisión.	Controles limitados sólo a aquellos aplicables a cualquier otro negocio.
Normas de gestión	Normas académicas, gobierno colegial, antiautoritarismo.	Normas académicas, pero con aceptación de la necesidad de una gerencia eficaz.	Limitada sujeción a normas académicas, alto control de gerencia.	Funciona como un negocio; normas de la gerencia

Fuente: Brunner, (2009: 123); sobre la base de Johnstone (1999).

Los defensores de la economía de mercado aplauden el modelo de “Estado ausente” (o subsidiario) y confían en que los incentivos, la diferenciación y la competencia producirán más y mejores bienes educativos (Jofré, 1988; Beyer, 2000 citado en León 2014: 133).

5.4. Universidad en el campo de acción del tercer sector.

El tercer sector lo componen las organizaciones o asociaciones cívicas como las fundaciones, que se caracterizan por tener la solidaridad como razón principal de su existencia. El nombre le viene dado por el lugar que ocupa en la estructura institucional de las sociedades, al tercer sector se le puede reconocer con diversos nombres, entre ellos: sector privado no lucrativo, sector social, sector independiente o tercer sistema. Su identidad no es gubernamental ni empresarial, son organizaciones cívicas o bien, como no persiguen fines de lucro *-Non profit-*, también se les denomina organizaciones solidarias. La universidad dentro del campo del tercer sector de alguna manera ya se ha descrito previamente en el capítulo anterior al presentarse como una de las formas de universidad privada. Ciertamente, la literatura especializada poco dice respecto a ubicar a las universidades en este sector. Como su rol es privado, casi siempre se les ubica en el segundo sector, pero las universidades que trabajan sin ánimo de lucro, aunque operen de manera empresarial y sean privadas también entrarían en la categorización del tercer sector. Este sector es el escenario menos conflictivo de los tres campos de acción que tiene la universidad y la sociedad. Todo aquí es propicio para que una institución con las nobles razones que tiene la universidad exista.

Los modelos universitarios que empezaron a catalogarse en este sector fueron las universidades de carácter religioso. Superadas las etapas de reforma y contrarreforma, así como la influencia que padecieron los modelos universitarios reestructurados en el siglo XIX con alta tendencia al Estado y sus proyectos nacionales, las universidades católicas pudieron prevalecer, aunque en vista de la presencia del Estado moderno ya no estarían vinculadas a él y tampoco serían propiamente parte de una economía de mercado¹³⁶. Posteriormente, ya en siglo pasado y sobre todo después del periodo entre guerras, nacieron muchas de las universidades privadas sin fines de lucro que se sumaron a esta categoría en esa primera expansión o masificación un tanto contenida de la educación superior.

¹³⁶ También cabe señalar que hubo lugares en donde el arraigo sobre la educación superior privada se fue desarrollando desde sus inicios como es el caso de Inglaterra y Estados Unidos. En América Latina las universidades católicas prevalecieron en algunos países pero en otros se reconfiguraron.

A la sociedad civil se le asocian rasgos positivos como autonomía, naturalidad, pluralidad, solidaridad, responsabilidad, etc. Este elogio de la sociedad civil procede de las más diversas fuentes y se acentúa más desde el tercer sector, desde la influencia de los nuevos movimientos sociales y de las organizaciones significativamente denominadas “no gubernamentales” y que Cortina denomina –por lo que sí son- asociaciones cívicas o solidarias.

La participación de las universidades de esta naturaleza contribuyen al arraigo y existencia de una sociedad civil bien trabajada, formando parte de las características de sociedades con un determinado nivel de desarrollo, de modernización y de cambio social; donde se cohesiona la sociedad y el tejido social se refuerza. “Las sociedades que cuentan con ese tejido social más denso serán aquellas en las que se da una alta industrialización y urbanización, una influencia más bien débil de las estructuras eclesiales y la familia con tradiciones liberales asentadas y con una presencia del Estado más bien secundaria” (Subirats, 1999: 28). No quitan que desaparezcan instancias como la iglesia y el Estado pero se suman a nutrir y contribuir en el fortalecimiento de la sociedad desde su trinchera

En algunos países la tradición de universidades privadas sin fines de lucro, que habían asumido con el tiempo funciones semejantes a las públicas; gozaban y gozan de un estatuto jurídico híbrido entre lo privado y lo público. Pero también estas fueron objeto de la misma competencia por considerar que su naturaleza no lucrativa no permitía su expansión (de Sousa, 2004: 30). Entonces apareció el fenómeno del mercado y la historia en parte de esto ya se ha contado. La sociedad civil, con su tercer sector y en función de la universidad, será entonces un proyecto de constante actualizaciones. Eso le exige estrategias e innovación en su organización, renovadas formas de acción con el Estado, el mercado y con las mismas organizaciones civiles. Requiere una sensibilidad constante e irrenunciable al reconocimiento. En una reinterpretación de Zamagni (2012: 241), las universidades sin fines de lucro no sólo pueden convivir en el mercado al lado de las otras de todo tipo -con fines de lucro y estatales-. Además representan una especie de condición necesaria aunque no suficiente, para que el mercado pueda desarrollar plenamente su papel regulador en la economía. Efectivamente un mercado habitado sólo con universidades privadas con fines de lucro tendría que hacer frente a unos costes sociales que no se podrían tolerar. Por su

parte, en las condiciones históricas actuales, un mercado habitado sólo por universidades sin fines de lucro no conseguiría asegurar posiblemente los niveles de eficacia a los que no es conveniente renunciar.

Como ya es sabido, el Estado es en una sociedad democrática, o con pretensiones de ello, el principal responsable de garantizar a todos los ciudadanos sus legítimos derechos, lo que no exime de su responsabilidad a otros actores sociales como las universidades privadas sin fines de lucro. A decir de Sen y Kliksberg, en asociación a la universidad que: la política pública del Estado puede aportar, para proyectos educativos, financiación, y continuidad. Pero estos pueden complementarse desde el tercer sector con una naturalidad no coaccionada, con su contacto fresco con la comunidad, su flexibilidad organizacional y su capacidad de llegar rápidamente (Sen y Kliksberg, 2007: 294).

5.5. Revaloración de criterios en la idea de sociedad civil.

Las formas propias de la universidad en los tres sectores en los que organizacionalmente la sociedad se estructura, Estado, mercado y tercer sector; así como las interacciones que esas formas tienen y demandan, conlleva a encontrar ciertas tensiones en las ideas de sociedad civil hasta ahora señaladas. No siempre se integran del todo a las formas en que la universidad se vincula como organización perteneciente a la sociedad. Se perciben con ciertas insuficiencias -pero no por ello dejan de ser vinculantes-. Ya sea porque en algunas ideas hay exclusión del Estado, o por estar en contra del mismo, también por la demarcación de los intereses del mercado, o sin éste. Ahora, sí se ve a la sociedad civil, además, como ese mecanismo que genera y provee ciudadanos a la sociedad. Entonces ésta se pondrá a prueba por su capacidad de producir ciudadanos cuyos intereses -por lo menos a veces-, vayan más allá de sí mismos.¹³⁷ También deben de estar al pendiente de su comunidad política, que en teoría promueve y protege sus tramas asociativas a decir de Walzer, en donde, en favor de la inclusión, defiende una visión que le llama *asociacionismo crítico* (Walzer, 1992: 38), en donde, al parecer, la producción de este tipo

¹³⁷ La tensión y el conflicto cada vez más ineluctable es: cómo contribuir en la forja de ciudadanos integralmente aptos desde la sociedad civil, cuando las fuerzas de mercado influyen en el individualismo y la atomización de las personas.

de ciudadanos ahora también le compete a las instituciones de educación superior¹³⁸. Pero dada la influencia y la poca moral en la operatividad de los mercados, que influyen también en el ámbito de la educación superior, y las tensiones que produce dentro de la misma que lo hace un poco más complejo, posiblemente esta podría ser una de las razones del por qué, autores como Habermas excluyen al mercado en la idea de la sociedad civil, identificando a ésta como un grupo solidario donde al parecer no puede existir el mercado; porque este de solidario no tiene mucho. Pero la sociedad civil también está dentro de las tramas asociativas, tanto en las de producción, económicas y comerciales. Algo de bueno también sucede allí. La propia capacidad de asociarse ya otorga al individuo capacidades de reconocimiento que se podrían rescatar.

El asociacionismo contribuye también en ese fortalecimiento de la ciudadanía, ya que “la libertad de asociación aparece entre las condiciones necesarias para la transformación de individuos privados en ciudadanos” (Subirats, 1999: 23). Las asociaciones, por lo tanto, constituyen un vínculo entre el individuo y las instituciones; entre ellas, el Estado, como una expresión del pluralismo social. El compromiso asociativo que requiere y se promueve desde la sociedad civil es importante en función de su capacidad de inclusión, haciendo de ello su mayor virtud. Ella requiere de hombres y mujeres activamente comprometidos en el Estado, la economía, la nación y también en las iglesias, los barrios y familias, y en muchas otras plataformas. No es fácil alcanzar este objetivo. Muchas personas, quizá la mayoría, viven muy poco comprometidas en el seno de la trama asociativa. Un número creciente de personas parecen estar radicalmente desligadas (Walzer, 1992: 39). Y sólo se conforman siendo ciudadanos pasivos y resentidos del Estado, o bien, marginados del mercado.

Si retomamos desde Habermas la Teoría de la acción comunicativa, se pueden determinar algunas de las capacidades de los actores para el establecimiento de relaciones sociales y el asociacionismo desde dos orientaciones distintas: en la *acción estratégica*, donde los demás sólo son medios para nuestros propios fines particulares; o en la *acción comunicativa*, donde el fin de la interacción es el entendimiento y el acuerdo con los demás para llevar a

¹³⁸ Como muchas otras cosas a la universidad también le han trasferido parte de esta responsabilidad en la forja de una ciudadanía por medio de sus funciones y en los egresados que pasan por ella, cuando otro problema es que la misma universidad se encuentra en el cauce del río del mercado, donde las corrientes le van arrastrando dejándose llevar por donde este siga su caudal. Y poco se hace acerca de ese asociacionismo crítico que señala Walzer.

cabo planes comunes de acción. Esta distinción de Habermas permite unir dos vertientes en los diferentes conceptos de sociedad civil hasta ahora presentados, según se estructuren desde un tipo de acción a otro (García-Marzá, 2004: 37). Uno expresaría la sociedad civil como mercado y el otro como comunidad. En la sociedad civil como mercado se ubicaría esta definición:

La sociedad civil se presenta como sinónimo del sector privado, donde individuos económicamente autónomos, independientes unos de otros, establecen lazos contractuales entre sí para alcanzar sus propios fines particulares, para lo que se crean asociaciones y organizaciones de todo tipo. El interés se concibe como aquello que cada uno desea, y la acción social, al igual que la política se dirige al equilibrio posible entre estos intereses. El orden social es posible gracias al interés calculado del propio bienestar, de forma que el mercado constituye la matriz de sentido que rige esta esfera. La racionalidad de la acción se mide por la lógica de la maximización del interés privado y la libertad es entendida como independencia como búsqueda de espacios y oportunidades donde perseguir el propio beneficio o utilidad (García-Marzá, 2004: 37)

Por otra parte, la sociedad civil como comunidad ya se ha venido describiendo, pero se retoma la descripción del autor citado anteriormente para continuar con el aporte que hace en la confrontación de ambos conceptos.

Se entiende como equivalente al interés común, donde se ha sustituido la actuación egoísta como motivación de la acción por la virtud cívica. La estructuración social no se apoya en los contratos sino en los consensos y en los valores sociales compartidos, sobre los que se construyen los intereses que pasarán a ser propios o particulares. La fuente de integración social es la solidaridad que se convierte en el mecanismo básico de coordinación de la acción. La racionalidad de la acción se mide por la posibilidad de actuar desde la óptica del acuerdo y la cooperación, desde los hábitos y las virtudes que la posibilitan [...] La libertad se entiende como participación en este sujeto colectivo que es la comunidad, en la búsqueda de intereses comunes (García-Marzá, 2004: 37).

Estas visiones constituyen modelos explicativos muy simplificados, de los cuales ya se ha dejado evidencia en visiones de Ferguson, Fukuyama, Walzer, Pérez-Díaz, y Cortina, entre otros. Se entiende a la sociedad civil como una esfera donde el Estado no puede intervenir. También ya se ha señalado que la sociedad civil es el espacio propio para la

solidaridad y los intereses comunes. Pero estos modelos, en su clasificación dual, en donde ambos son mutuamente excluyentes entre sí, no resultan adecuados al propósito de la presente, ya que se requiere encontrar una mayor fundamentación para salvaguardar y darle un soporte a la tensión y presión del mercado hacia las instituciones de educación superior. Se requiere de una definición que contribuya a la comprensión de los mecanismos de coordinación de la sociedad civil, para saber cómo se acerca a la contribución de la capitalización social por medio de los recursos morales en pro de un fomento y contribución a la forja de una ética cívica, para lo cual se prosigue en el siguiente subapartado.

5.5.1. Sociedad civil, hacia una idea más incluyente.

Si centramos la categorización de la sociedad civil dentro de los dos rubros señalados en el apartado anterior, no se reducen las tensiones que hay con las ideas entre ambas instituciones -las de la sociedad civil y las universitarias-. Por otra parte, estaríamos dejando fuera dos factores que son apremiantes a considerar dentro de las estructuras e interacciones de la organización universitaria y la sociedad civil. Que, a decir de García-Marzá, no serviría porque ninguno de los dos rubros da razón de la libertad y de la autonomía; no sólo como características básicas de la sociedad civil sino de la misma universidad. Ni el egoísmo del mercado, ni la solidaridad de las comunidades son mecanismos que expliquen por sí mismos, de forma exclusiva, el conjunto de posibilidades de coordinación de la acción que representa la sociedad civil (García- Marzá, 2004: 39), ya que no se percatan de la relación de interdependencia mutua que existe entre el ámbito de lo público y lo privado como espacios para el desarrollo de la libertad, elementos que no sólo se han señalado, sino que también se han explicado como constitutivos de las instituciones de educación superior. Algunas cosas que hay que considerar son factores como la autonomía, los intereses públicos y privados, así como los bienes que se producen con ellos en las interrelaciones de las personas, grupos, asociaciones o instituciones de la sociedad civil. Según García-Marzá tanto para la idea de sociedad civil como para la idea de universidad, resulta constitutivo lo siguiente:

- La red de interacciones que conforma la sociedad civil y las organizaciones en las que se sustentan no representan acciones privadas sólo por el hecho de perseguir intereses privados.
- En todas ellas se requieren mecanismos de coordinación para el logro de objetivos y en todas ellas se producen consecuencias que afectan a terceros.
- Se requiere en muchos de los casos y en el grado necesario, de la iniciativa privada y el intercambio económico como recursos para la eficacia en la consecución de objetivos comunes.
- Si se entiende la sociedad civil desde la posición de actores individuales, enfrentados unos con otros en la persecución de sus propios intereses, como desde la posición de un actor colectivo que persigue intereses comunes, el concepto de autonomía pierde gran parte de su fuerza. En los dos casos el actor permanece ajeno, externo, frente a unos intereses que, aunque propios, se le presentan como inmodificables.
- Ningún sentido tiene ser autónomo si no se es capaz de reflexionar, discutir y, en su caso, modificar nuestros propios intereses en procesos de deliberación y diálogo.

La sociedad civil, entendida en el plano general como el espacio de las asociaciones libres y voluntarias, mantiene una relación intrínseca con estos recursos morales, siendo estos también llamados capital social y ética cívica, con sus respectivos matices. Los mecanismos morales tienen, por definición, su único apoyo en el saber moral, en el convencimiento propio, en la búsqueda de soluciones consensuadas y recíprocamente aceptadas (García-Marzá, 2003b: 129). Quienes esperan de la sociedad civil la solidaridad que refuerce la ética cívica, y por lo mismo pública, sin la cual las sociedades apenas funcionan, deberán involucrarse con ella, buscar su trinchera y comprometerse con ella, para lo cual Cortina sugiere dos cosas básicas:

1. Revolución de la vida cotidiana. Haciéndola excelente, ineludible para quienes no son conformistas, para quienes no están satisfechos con un tejido social bajo de

moral. Desde las profesiones y las organizaciones, desde la vecindad, las iglesias y las instituciones importa universalizar la excelencia y reclamarla.

2. Transformar el capitalismo desde dentro¹³⁹. Generar riqueza de forma justa es la meta de una racionalidad económica moderna, fiel a sí misma, que se sabe inscrita en una sociedad cuyos valores confesados son la libertad universal, la igualdad y la solidaridad, que tiene por interlocutores válidos a cuantos son afectados por una actividad social (Cortina 1998a: 193-194).

Estas formas de acción cuando se pluralizan y se expanden, implican una mejora en la comprensión del espíritu cívico, virtud de la que se carece hoy en día. Existen buenas y muchas razones a favor del argumento neoconservador de que en el mundo moderno necesitamos recuperar la densidad de la vida asociativa y volver a aprender las actividades y conocimientos que la acompañan (Walzer, 1992: 39), con las cuales se cohesiona socialmente y el tejido va tomando fuerza y permanencia.

El fortalecimiento de la sociedad civil requiere, como condición de posibilidad, la potenciación de una ética compartida como lo ha señalado Walzer también. Esta ética cívica compartida por todos los miembros de una sociedad resulta necesaria, porque sin unos mínimos morales compartidos difícilmente se nutre la pertenencia. Los códigos jurídicos defienden los derechos individuales pero son insuficientes para otorgar pertenencia a una comunidad. Entonces “urge invitar a esa misma sociedad a potenciar unos valores morales que ya comparten, diseñando trazos de una auténtica ética de la sociedad civil” (Cortina, 1999: 31ss). Urge echar mano de las instituciones de la sociedad civil como la universidad para desarrollar proyectos que nutran este objetivo. Lo importante es partir de una sociedad pluralista en la que ya se hayan superado los códigos morales únicos, y encontrar si existen unos valores morales compartidos entre los ciudadanos que les permitan trabajar juntos. Y si esos valores tienen fundamento de una razón humana, entonces ya habrá un mejor terreno de cultivo.

¹³⁹. A los economistas neoliberales no les gusta verse acusados de irracionales, porque ellos se tienen así mismos como representantes de esa racionalidad de mercado. Las metas y los bienes internos de muchas instituciones, grupos y personas, están desviando su objetivo al estar coaccionados por la racionalidad de mercado, lo que convierta a su lógica en algo irracional.

5.5.2. Sociedad civil desde los recursos morales

Todo el recorrido hasta ahora hecho, resultaba necesario para tratar de comprender la correlación que existe entre la idea de sociedad civil que ha venido anticipando de alguna forma en referencias anteriores García-Marzá. Su idea de sociedad civil es incluyente con todos los sectores de la sociedad civil, incluido el mercado y sus instituciones como la empresa -que es a quien se refiere más en su idea-, al desarrollarla en su libro *Ética empresarial. Del diálogo a la confianza*, y dado a que la fundamentación de ésta es incluyente, al mismo tiempo resulta extensible a otros campos. La mayor tensión de la universidad con la sociedad civil es lo insuficiente que resultaban las ideas de ésta con las tensiones del mercado. La expansión del mercado hacia la universidad como bien de consumo, hace que ésta se encuentre dentro de un escenario de fácil corrosión, en donde ese espacio virtuoso que también representa dentro de la sociedad civil sufre de contradicciones, reclamos y hasta de añoranzas de lo que esta institución venía siendo para la sociedad, encontrándose en la encrucijada de la legitimación social.

Después de un recorrido por el cual de alguna manera ya se ha venido manifestando en anteriores citas, retoma una de Sen para detonar la descripción de su idea en donde: “No hay que crear artificialmente en la mente humana un espacio para la idea de justicia o de equidad por medio de bombardeos morales o arengas éticas. Ese espacio ya existe y es una cuestión de utilizar de una manera sistemática, convincente y eficaz los intereses generales de los individuos” (Sen, 2000: 314). García-Marzá menciona que desde los intereses generales se puede encontrar un acceso hermenéutico para realizar la reconstrucción de la idea, con lo que anticipa que el interés es capaz de expresarse en forma de expectativas y obligaciones. “El interés constituye, por así decirlo, un paso posterior a las necesidades y deseos ya que incluye razones, planes y objetivos. A través de este concepto podemos explicitar el sentido de las diferentes organizaciones de la sociedad civil como acuerdos más o menos institucionalizados para la satisfacción de un interés y para la búsqueda común de soluciones a los conflictos entre ellos” (García-Marzá, 2004: 43). Con ello reconstruye un concepto de sociedad civil que: da un paso más allá de la definición dada por Habermas, donde es posible ofrecer un concepto de sociedad civil que, sin renunciar al diálogo como mecanismo básico de coordinación de la acción, es capaz de recoger aquellos

ámbitos de acción más o menos institucionalizados, donde también se mueve el interés particular, expresando lo siguiente:

Sociedad civil es el ámbito de interacciones estructurado en torno a una red de asociaciones y organizaciones que, dentro del orden jurídico, son posibles gracias al libre acuerdo de todos los participantes, con el fin de alcanzar conjuntamente la satisfacción de determinado interés y la resolución consensual de posibles conflictos de acción (García-Marza, 2004: 43).

Allí además, generosamente hace un análisis de las implicaciones que conlleva una definición de este alcance.

1. Se entiende como una esfera de interacciones sociales y no como un sujeto colectivo del que podamos esperar una actuación unificada. Es un ámbito de acción donde se llevan a cabo determinadas acciones y se constituyen organizaciones gracias a determinados recursos.
2. No es posible concebirla separada del Estado y del derecho, ya que éstos constituyen la garantía de los derechos básicos, tanto civiles y políticos como sociales, culturales y económicos, sobre los que se construye esta esfera al garantizar tanto la libertad como los medios para ejercerla.
3. La aceptación libre y voluntaria dentro de las limitaciones funcionales de cualquier ámbito de la praxis social constituye su esencia. Ello implicará, como veremos, condiciones de igualdad y simetría, al igual que de inclusión, para todos los interlocutores participantes en los diálogos y en la búsqueda de acuerdos que legitimen cada elemento de la Sociedad Civil.
4. Desde este último punto de vista es evidente que estamos, como cualquier otro concepto que intente dar razón de lo realmente existente, ante un concepto normativo que no acepte un sistema binario, bueno o malo. Sino una progresiva aproximación o alejamiento de la idea que representa. De esta gradación dependerá el nivel de confianza.

El objetivo de la satisfacción de los intereses presenta otros dos aspectos que es conveniente destacar:

5. En primer lugar, nos encontramos en la Sociedad Civil con intereses particulares (prestigios, dinero etc.), pero también podemos encontrarnos con intereses comunes

(profesionales, corporativos, etc.). Aquí el ámbito moral también se identifica con los intereses generales, o universales (reconocimiento, dignidad, etc.). Aquí el ámbito moral también se identifica con los intereses generalizables, pero no se encierra en sí mismo como el caso de Habermas. Éstos representan siempre las condiciones mínimas para que pueda hablarse de un <<libre acuerdo>> en la definición y satisfacción de los demás tipos de intereses.

6. En segundo lugar, nada nos dice acerca de la forma determinada de alcanzar esta satisfacción. El diálogo implica el aspecto moral básico del reconocimiento recíproco del otro, pero no nos conduce necesariamente al logro de consensos, esto es, al establecimiento de un interés igualmente aceptable para todos. En muchas ocasiones nos limitamos a compromisos y negociaciones, a estrategias para un equilibrio entre intereses. También estos casos de acciones estratégicas están sometidos al criterio ético que impone <<el libre acuerdo>> (García-Marzá, 2004: 44-45).

Si la libertad, la solidaridad y la voluntad son las características básicas de la sociedad civil, se encuentra que ésta es un terreno propicio para la ética (García-Marzá, 2003b: 129). La única coacción permitida es la que sea aceptada libremente por los mismos miembros que la integran; en este sentido, la sociedad civil es el ámbito propio de las ideas morales.

Capítulo 6

Capital social y ética cívica.

El capital social y ética cívica conjuntan una serie de valores, comportamientos y formas de ser que refuerzan el civismo y, con ello, ese protagonismo de la sociedad civil. Son por ello recursos morales que se presentan en la sociedad amalgamados por el pluralismo. En este capítulo se expresa en su inicio una explicación de qué son y cómo se crean y funcionan estos recursos morales, así como también se señala la importancia de la sociedad civil como el medio idóneo para que estos se manifiesten. Generar, gestionar y distribuir el capital social que sume valor a los esquemas existentes de una ética cívica, que por su naturaleza nutra la vida de las personas en sociedad, debe tener como condición la garantía de la pluralidad moral. Posteriormente se expresa en qué consiste y cuáles son las características necesarias para que se pueda garantizar el pluralismo y como éste se mueve en los territorios de la universidad. Promover el pluralismo moral no es tarea fácil pero resulta necesaria esa lucha por el reconocimiento y la puesta en diálogo de las personas y los elementos para que ésta suceda. Las instituciones de educación superior, dentro de su diversidad, al ser parte de la estructura de la sociedad civil y, por su propia naturaleza, de lo universal, tienen, como irrenunciable deber, el fomento y desarrollo del pluralismo.

Una sociedad que desee capitalizarse socialmente de forma equilibrada sólo lo puede hacer abierta a la inclusión de la diversidad de valores compartidos por las diferentes cosmovisiones que la pluralidad pueda ofrecer. Entonces, la pregunta que se viene constituyendo durante todo el documento es: ¿Puede la universidad contribuir a capitalizar socialmente en los contextos en los que se desenvuelve?

6.1. Capital social y ética cívica, naturaleza del recurso moral.

La reciprocidad parece ser el mecanismo para que los recursos morales, como el capital social y la ética cívica tengan una base de valores compartidos en el reconocimiento de los unos con los otros. En la teoría de la evolución social de Habermas, se menciona que las

sociedades aprenden teóricamente pero también moralmente. Los esquemas cognitivos morales ya están de alguna forma presentes por la educación que hemos recibido, sobre lo que es justo, ya que se tiene una noción de justicia. La base de una moral cívica está en el diálogo. La característica propia de los recursos morales es su gestión constituida por la racionalidad comunicativa que no meramente estratégica (García-Marzá, 2004: 51), puesto que los recursos morales se componen de capacidades y competencias que no encajan con la lógica simple de la maximización de los propios intereses.

El asociacionismo puede estar basado en el interés particular o privado de las partes involucradas, sin que haya un referente de recursos morales -como la confianza-. Para que surja la cooperación, cuando están de por medio mecanismos legales como los contratos que respaldan y lo garantizan por medio de la coacción de la ley, será recomendable que existan valores compartidos. “Basándose en el interés propio pueden crearse grupos en cualquier momento y no depende de la cultura. El contrato y el interés personal constituyen importantes fuentes de asociación, pero las organizaciones más eficaces se basan en comunidades donde se comparten los valores éticos” (Fukuyama, 1995: 44). Es justo en los valores compartidos y la reciprocidad que el capital social y la ética cívica se constituyen como esos recursos morales, no por medio de las instrumentaciones legales, que si bien resultan necesarias son más bien complementarias.

Entonces la pregunta que por ahora asalta las inquietudes sería ¿cuál es la explicación al deterioro del capital social y del compromiso cívico? Putnam nos acerca a una respuesta señalando que, “en la teoría de la modernización, han descrito una trayectoria que comienza con la revolución industrial y las innovaciones tecnológicas que la acompañaron, el movimiento masivo de la gente de unas zonas rurales cohesionadas a unas ciudades grandes, anónimas y atomizadas se traduce en el declive general del capital comunitario y social” (Putnam, 2003: 25). La modernización no se tradujo en un fomento de la civilidad, pues la idea de desarrollo se centró en los bienes materiales, en el producto interno bruto. No se le dio la responsabilidad a la civilidad, quizá porque se asumía que esta venía dada en la naturaleza comportamental de las personas. Pero la racionalidad del mercado que nace también con la modernización creció a tal grado, que empezó a influir en los

comportamientos de las personas donde se hacía saber que el bienestar se obtiene por medio del consumo.

Las tecnologías que se expandieron por todo el mundo a finales del siglo pasado tienen un sinnúmero de efectos sobre las personas, en consecuencia, sobre el capital social y el civismo. Sí han traído beneficios, pero en la misma proporción han traído perjuicios. Por un lado, incrementan la capacidad para mantener las redes sociales, incluso a enormes distancias; por el otro, han re-nutrido ese abandono de la vida cívica y social. Así que no es insospechado reconocer que los efectos tecnológicos sobre la formación de capital social sean ambiguos (Putnam, 2003). Ahora la sociedad exige, necesita y requiere un fortalecimiento del tejido social, una cohesión que permita reconfigurar los defectos que la misma evolución trajo a los recursos morales. “La estabilidad y prosperidad de las sociedades post-industriales exige hábitos de reciprocidad y confianza” (Fukuyama, 2000). La idea central de la teoría del capital social es sumamente sencilla: las relaciones sociales importan, poseen valor para quienes se hallan en ellas, ya que producen bienes sociales (Putnam, 2003: 13).

El debilitamiento del tejido social y la disminución de capital social que en éste se producía, se manifiesta a través de cosas que se han desvanecido casi sin darnos cuenta: fiestas de barrio, reuniones con los amigos, la amabilidad espontanea de los desconocidos, la búsqueda compartida del bien común, en vez de una persecución solitaria de los bienes privados (Putnam, 2002: 545). Prioritariamente se requiere crear estructuras y programas, tanto públicos como privados, que faciliten una renovación del compromiso cívico; reformular respuestas a la pérdida de eficacia de las instituciones y a las prácticas cívicas heredadas, para que sean innovadoras y resulten estimulantes para las generaciones de las que se espera la fuerza vital que necesitan.

6.1.1. Capital Social.

El uso de la palabra capital hace referencia a un tipo de recurso que genera beneficios, y el apelativo de social, porque se refiere a que éste se logra mediante la participación en la sociedad, con la cohesión de grupos y el desarrollo en conjunto de la misma. De modo que

el concepto de capital social tiene que ver con la capacidad de generar y sustentar relaciones de colaboración y/o cooperación. Quedan excluidas las interacciones coercitivas y la búsqueda de beneficios personales por medio del grupo o su conjunto. La idea de capital social es una idea de principios del siglo pasado que se ha venido posicionado recientemente en diferentes ámbitos del conocimiento en las últimas dos décadas. Sobre todo la concepción de la idea; se ha ido reconstruyendo y nutriendo conforme se va contextualizando en diferentes rubros. El capital social se constituye por las redes sociales y las normas de reciprocidad asociadas a ellas, se relaciona en forma positiva con los rendimientos de las instituciones de la sociedad civil (Putnam, 2003: 9). Por otro lado, se encuentra que el capital social es una riqueza que nos sitúa como sociedad más allá del individualismo egoísta y del colectivismo indeseable (Cortina, 2001: 87). También hay definiciones diferenciadores y esclarecedoras donde se destaca que el capital social tiene una gran diferencia con otras formas de capital como: el financiero, las maquinarias, los recursos naturales y humanos (Hirschman, 1989), y como característica reactiva también se señala que todo el sistema de capitales se consumen con el uso. Contrario a esto, el capital social, cuanto más se usa más crece (Sen y Kliksberg, 2007: 292); y, por añadidura, fomenta el compromiso cívico de los ciudadanos. “Por ello la urgencia y necesidad de responsabilizarse recíprocamente de los asuntos que les conciernen, lo cual redundará también en superiores beneficios económicos” (Conill, 2004: 54). Así que una de sus grandes ventajas es que al mismo tiempo nutre todo sistema de capital de cualquier organización. Piselli define el capital social como un concepto situacional y dinámico, que no puede ser encasillado en definiciones rígidas y está influenciado por los cambios en el contexto de las redes sociales (Piselli, 2003).

Como el capital social tiene múltiples formas y éstas pueden estar sujetas a diversas interpretaciones, Putnam sugiere no enmarcar las cuestiones únicamente en función de categorías de mayor capital social o menor capital social; si no que se debería describir los cambios en términos cualitativos¹⁴⁰. La observación de la evolución de las situaciones

¹⁴⁰ Por ejemplo: “podríamos imaginar que, en un país determinado, las reservas de capital social se han vuelto de tipo más formal, pero sirven menos para tender puentes; o más intensas, pero menos preocupadas por lo público. O también que hay en ellas algo de estas tres circunstancias. Es decir, que una nación podría conocer al mismo tiempo un aumento en el número de clubes de base étnica, coaliciones ecologistas y milicias ciudadanas que odian el gobierno.” (Putnam, 2003: 20).

sociales son las que han ido nutriendo y ampliando la concepción de capital social y como tal queda expreso en la siguiente síntesis plasmada en la tabla 27.

Tabla 27

Ideas sobre capital social

Capital Social		
Década	Referente	Aporte al concepto de Capital social
1916	Hannifan	Visualizar en el contexto social el impacto de la educación.
1950	Jonh Seeley Sociólogo Canadiense	La ascensión del estatus social para el que era habitante de las colonias suburbanas que asciende por medio de la afiliación a clubes.
1960	Jane Jacobs Urbanista	Valor colectivo de los vínculos informales de vecindad en la metrópoli moderna.
1970	Gleen C. Loury Economísta	Establecimiento de vínculos sociales amplios con afroamericanos, como uno de los legados más insidiosos de la época de la esclavitud y la segregación.
1980	Pierre Bourdieu Sociólogo Francés	La acumulación de recursos potenciales, ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo, por medio de la afiliación a grupos.
	Ekkehardt Schlicht Economista Alemán	Es el valor económico de las organizaciones y el orden moral.
	James S Coleman Sociólogo	Crea el marco teórico del capital social

Fuente: Elaboración propia, con información de Putnam (2003).

Vale más ir diferenciando entre capital humano y capital social. Las implicaciones del capital humano van en función de empoderar las capacidades, talentos y competencias de las personas o ciudadanos. Tiene un fuerte enfoque en la formación profesional o en los oficios, el capital social, por complemento, surge en la naturaleza de las interacciones que existen en la sociedad civil y de la cual los ciudadanos son los actores, en donde estos procuran actuar en parámetros de excelencia sin perder de vista la legitimación de los bienes internos que, con sus actividades, persiguen, por medio de las alianzas. No es exclusivo para los profesionales, cualquier ciudadano con sus respectivos roles en la sociedad puede apelar a ello. El factor confianza se fortalece gracias al desempeño excelente, resultado del compromiso ante sus labores. Aun señalando esta diferenciación, la

creación de capital social no es tan diferente de la creación de capital humano, ya que ambas dependen de la educación. Sin embargo, mientras el capital humano entraña la transmisión de ciertos conocimientos y habilidades, el capital social, en cambio, exige ser miembro de una comunidad dentro de la cual se transmiten valores (Correa, 2012: 129).

Habiéndose originado en el área de la sociología, la idea de capital social ha sido utilizada vehementemente en el último par de décadas para explicar fenómenos en áreas y temas de la cultura, la economía, la ética, la ciencia política, entre otras. “Interpretada de manera diferente por Bourdieu, Putnam, Coleman, etc., pareciera ser, que no existe un consenso en la comunidad académica sobre su conceptualización, pero la constante es que esta idea nutre la cultura cívica” (Putnam, 2003: 9). El capital social viene a cumplir además una función relacional con el civismo en la construcción de una ética social común, porque se cocinan en ella valores compartidos dentro de lo que se concibe como bueno para todos en la construcción de la confianza. Fukuyama coincide con Putnam en que la confianza es una característica fundamental ya que en ello radica la diferenciación de las sociedades.

Coleman fue quien desarrolló más ampliamente la teoría del capital social en donde la idea central se encuentra en que los fines de las actividades no se alcanzan de manera independiente, los intereses no son egoístas, existen lazos solidarios. Se incorporan en las relaciones de confianza normas de reciprocidad, estructuras de interacción, pautas normativas, que pueden volverse recursos para la acción (Coleman, 1988). El capital social así caracterizado se puede definir por su función. “No es una sola entidad, sino una variedad de distintas entidades que tienen dos características en común: todas consisten de algún aspecto de una estructura social y facilitan ciertas acciones de los individuos que están dentro de la estructura” (Coleman, 1990: 302). El capital social se refiere a los aspectos de las relaciones sociales, apelando a ese espacio de la sociedad civil en donde suceden las interacciones de las personas, los grupos o las instituciones de manera libre; por lo que le otorgan una característica de recursos intangibles, ya que surgen de las relaciones sociales y pueden ser apropiados para su uso por los demás para su beneficio.

Putnam amplió la mirada del capital social trasladándolo del ámbito sociológico en que lo había establecido Coleman, al plano del desarrollo político y de la cultura cívica, contribuyendo en la redefinición del capital social como los “aspectos de la organización

social tales como confianza, normas y redes que pueden mejorar la eficiencia de la sociedad” (Putnam, 1993: 164). Se enfatiza en las asociaciones y las organizaciones cívicas, que consideran como origen a la vez que consecuencia tanto de las relaciones sociales como de las normas. El Banco Mundial tuvo la iniciativa de retomar el concepto para los objetivos planteados acorde a los fines que se buscaban. Así se tiene en la tabla 28 un esquema de la evolución del concepto.

Tabla 28

Definiciones de capital social

Autores	Definiciones
Los fundadores	
Pierre Bourdieu 1985	El conjunto de recursos reales o potenciales a disposición de los integrantes de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas.
James Coleman 1990	Los recursos socio-estructurales que constituyen un activo de capital para el individuo y facilitan ciertas acciones comunes de quienes conforman esa estructura.
Robert Putnam 1993	Aspectos de las organizaciones sociales, tales como las redes, las normas y la confianza, que facilitan la acción y la cooperación para beneficio mutuo. El capital social acrecienta los beneficios de la inversión en capital físico y humano.
Las instituciones internacionales.	
Banco mundial 2000 (Woolcock, 1998; Dasgupta, 1999; Narayan, 1999).	Instituciones, relaciones, actitudes y valores que rigen la interacción de las personas y facilitan el desarrollo económico y la democracia.
BID 2001 (Kliksberg, 1999).	Normas y redes que facilitan la acción colectiva y contribuyen al beneficio común.
PNUD (Lechner, 2000).	Relaciones informales de confianza y cooperación (familia, vecindario, colegas); asociacionismo formal en organizaciones de diverso tipo; y marco institucional normativo y de valores de una sociedad que fomenta o inhibe las relaciones de confianza y compromiso cívico.

Fuente: Re-elaboración propia en base a Arriagada, I (2003).¹⁴¹

En la literatura sobre capital social se encuentran diferentes esquemas para definirlo y ponerlo en orden de ideas, pero, sin duda, las bases son atribuidas a Bourdieu, Coleman y Putnam. En sus etapas reinterpretadas y actualizadas, las más conocidas son las del Banco Mundial por Woolcock (1998) y Narayan (1999), quienes identifican tres tipos de capital

¹⁴¹ Disponible en http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/13428/Panel1_SPS31.pdf recuperado el 8 de marzo de 2015.

social: primero, al interior del grupo o comunidad, las redes de relaciones *-bonding-*, las cuales contribuyen al bienestar de sus miembros; el segundo, las redes de relaciones de grupos o comunidades similares *-bridging-*, que abren posibilidades económicas a grupos más pobres y excluidos; y tercero, las redes de relaciones externas *-linking-*, asociadas a niveles más allá de las dos anteriores. Por lo que es siempre recomendable que para ver el carácter constructivo del capital social, debe ser puesto en contexto, analizado en el marco de valores reconocidos o bien reprobados socialmente y los grupos de interacción (Etkin, 2007: 314).

Cabe señalar que el capital social no refleja únicamente las relaciones de comunicación y colaboración, sino todas las variables de interacción. El concepto por ello es dinámico e involucra la capacidad de adaptación, pues el capital social supone que la innovación se expande debido a la rapidez en las comunicaciones (Etkin, 2007: 314). Fomenta el diálogo frente a lo imprevisto y a las nuevas necesidades. Tiene los rasgos de un bien público, por lo que los resultados no sólo sirven a quienes ayudan a lograrlos sino que se extienden a los demás integrantes de la red y su contexto.

6.1.2. Ética cívica.

Entre la definiciones de ética cívica encontramos que: “La ética cívica es el conjunto de valores y normas que comparten los miembros de una sociedad pluralista, sea cuales fueran sus concepciones de vida buena, sus proyectos de vida feliz” (Cortina, 2001a: 137; 2001c: 167). También podemos ver que “la ética cívica es un conjunto de principios y normas morales necesarios para la convivencia en libertad e igualdad” (Etxeberría y Rodríguez, 2009: 29). -En la tabla 29 se expresan las características de la ética cívica-. Por lo que expresan ambas definiciones, se tiene una ética en la que conviven las distintas dimensiones de una persona, como la dimensión familiar, religiosa, profesional, formativa, recreativa etc; con las distintas dimensiones de otras personas que son miembros de la misma sociedad o comunidad. Tiene dominio deontológico¹⁴², no enfatiza en fines aunque la

¹⁴² También cabe situar dentro de la ética cívica, junto a otros principios y normas, algo que se sitúa en la perspectiva teleológica: las virtudes consideradas en este caso “virtudes cívicas” las que se fomentan

convivencia puede entenderse como un fin en sí mismo o como bien público. La ética cívica se sustenta en el pluralismo moral, y éste, a diferencia del politeísmo, exige un mínimo de coincidencia en los valores alcanzados; ya sea por acuerdos sociales a través de negociaciones o pactos. O bien, identificados y surgidos desde el interior de la convicción. Mientras que el pluralismo reconoce unos mínimos comunes válidos para todos, los valores que componen ese mínimo común conforman la ética cívica que es la piedra angular, para construir las diversas éticas profesionales; como también la ética de las organizaciones (Cortina, 2001a: 136).

Tabla 29

Descripciones de las características de la ética cívica

Características de la ética cívica	Rasgos
Es una realidad social	Forma parte de la vida cotidiana de una sociedad plural y no es un constructo filosófico.
Vinculante con la ciudadanía	Sólo puede ser implantada en países cuyos miembros son ciudadanos, no súbditos, no vasallos.
Es dinámica	Es la cristalización de los valores compartidos por distintas propuestas de vida buena, los valores se descubren progresivamente y van tomando mayor precisión.
Es una ética pública	Tiene vocación de publicidad, de darse a conocer en público a través de la opinión pública con razones comprensibles y admisibles por todos los ciudadanos.
Apela a la justicia	El ámbito de la ética cívica es el de la justicia, que es el de la exigencia, no el de la sugerencia sin estar dentro del ámbito de imposición o coacción externa.
Es una ética de los ciudadanos	Propia de los miembros de la sociedad civil, no estatal.
Es una ética laica	No apuesta por ninguna confesión religiosa determinada, pero tampoco las evita.

Fuente: Elaboración propia con información de Cortina (2001a: 136 ss).

La sociedad civil es el lugar para el ejercicio del pluralismo y la libertad, el riesgo de la libertad es que no se entienda en ese espacio público y plural con sentido responsable, ya que “es ahí donde se ve la función de la ética cívica como proyecto, como propuesta que debe convencer, el proceso puede ser lento, pero no se puede imponer ya que iría en contra de su naturaleza y a larga esto no se sostiene (Cortina y Conill, 1998: 102). La falta de

normativamente por medio de las éticas de mínimos pero que a su vez son para algunas personas hábitos interiorizados.

compromiso cívico es la carencia más acusada en la última generación en muchas de las sociedades del planeta. Las normas sociales se van modificando pero en detrimento de las mismas, afectando la convicción hacia los compromisos cívicos.

De Aristóteles a Rousseau, William James y John Dewey, iniciaron sus debates sobre el civismo considerando la educación. Sopesaron las virtudes, habilidades, conocimiento y hábitos esenciales de los ciudadanos democráticos, y cómo inculcarlos. Este punto de partida es especialmente apropiado para los reformadores de hoy, pues la causa más importante del problema que actualmente nos aflige es un declive generacional omnipresente y continuo en casi todas las formas de compromiso cívico (Putnam, 2002: 547).

Las funciones de la ética cívica se pueden concretar en tres, bajo la categoría de asignación de Etxeperría: 1) Unifica y cohesiona colectivos plurales por medio de la común identidad de ciudadanía; 2) Es una referencia inspiradora, justificadora y crítica de las instituciones públicas del Estado. “Esto significa en concreto, por un lado, que la dimensión de obligatoriedad universal propia de la ética cívica pide instituciones públicas que la garanticen” (Etxeperría, 2009: 33). Entre estas instituciones se puede ubicar a las universidades del Estado. 3) Hace referencia crítica a las éticas de máximos. La ética cívica sirve como regulador de las éticas de plenitud, máximos o felicidad. “La ética cívica invita a las éticas de máximos, tanto religiosas como seculares, a presentar sus ofertas de vida en plenitud, siempre que no vulneren los valores de la libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo y diálogo” (Cortina, 2007a: 17). La ética cívica necesita el desarrollo de virtudes como la libertad, la solidaridad, la justicia y el diálogo para llegar acuerdos siempre que las condiciones sean las pertinentes, lo cual genera un círculo virtuoso.

6.2. Pluralismo moral y la responsabilidad universitaria

Para comprender las implicaciones de la ética cívica y el capital social resulta necesario integrar en el entendimiento lo que es el pluralismo moral, con sus respectivos vínculos con las ideas de los recursos morales. Cortina tiene como referente constante el pluralismo y lo enmarca como una condición necesaria para que puedan, no sólo aprovechar los recursos

morales, sino para hablar de justicia y bienes. El pluralismo moral no es una multitud de opiniones que coinciden por casualidad en determinadas ocasiones, aunque esto llega a suceder y muchas veces facilita los procesos de acuerdos y discernimientos. Pero no son suficientes para construir una moral civil; “para eso se necesita algo más que una casual coincidencia que viene de fuera: se necesita una voluntad común nacida desde el interior de las personas, aunque esa voluntad se limite a unos mínimos elementos compartidos. Tales mínimos son en realidad indispensables para hablar de pluralismo y no existen, en cambio en una sociedad en que impere el politeísmo axiológico¹⁴³” (Cortina, 1999: 36). Existe la creencia extendida de que en la palabra pluralismo, se encuentra implícito el aceptarlo todo; aceptar que todo vale y que cualquier opinión es igualmente respetable. Pero esto no es así en el ámbito de la moral, la clave del pluralismo no es el todo se vale, sino que cada cual puede proveerse los bienes necesarios de su proyecto de vida sustentado en un ética de máximos, pudiendo invitar o sugerir a otros a seguirlos sin imponerlos. Se debe respetar, entonces, esos mínimos de justicia, entre los cuales se encuentre respetar los proyectos de los demás; “en lo que se refiere a mínimos de justicia, debe de respetarlos la sociedad en su conjunto y no cabe decir que aquí vale cualquier opinión, porque las opiniones que no respetan esos mínimos tampoco merecen el respeto de las personas” (Cortina, 1999: 46).

Es justo una sociedad pluralista en la que conviven ciudadanos con diferentes concepciones de vida buena, por lo que la igualdad dentro de este plano, es compleja de ubicar dentro de una generalidad, ya que exige para ello neutralidad e inclusión. Por lo que exigirá para cualquier fin, que las políticas que impacten a los ciudadanos y grupos, deberán estar al margen de modelos de vida buena, o bien; mecanismos que permitan tratar a todos como cada uno -acorde a su idea de vida buena,- debe ser tratado. Desde una tendencia del liberalismo. Rawls da el nombre de *doctrinas compresivas del bien*, a las concepciones de vida buena, ya sean religiosas, filosóficas o morales y entenderá que tratar como iguales a los ciudadanos exige elaborar una concepción moral de la política de la justicia, que sea como un módulo de distintas doctrinas, pero que puede afirmarse con independencia de ellas (Cortina, 2007b: 396). Desde un punto de vista comunitarista, se precisará de una

¹⁴³ Consiste en creer que las cuestiones sobre los valores morales son muy subjetivas, que en este ámbito cada persona elige una jerarquía, quedando un universo de apreciaciones en donde la mayoría de estas no se pueden fundamentar porque no hay razones que las sustenten.

concepción compartida de vida buena entre los que pertenecen a la comunidad para aceptar ideas incluyentes para dichas comunidades.

Una sociedad pluralista,¹⁴⁴ es en la que se conforma una estructura para posibilitar la existencia de una ética cívica, es en la cual conviven ciudadanos que tienen diferentes creencias y diversos ideales de vida (Etxeberria y Rodríguez, 2009: 26; Camps y Cortina, 2007: 445; Cortina, 2001b: 136, 2001c: 167; Cortina y Martínez, 2001 [1996]:118;). La ética cívica tiene dos fuentes de donde se nutre su cuerpo: la primera está instrumentalizada por la parte legal en los valores y derechos que se encuentran en las constituciones, en las declaraciones de derechos humanos, en las legislaciones diversas que existen en las instituciones tanto públicas como privadas. Y segunda, la fuente normativa que va más en función de su carácter de comportamiento social, esta última siendo muchas veces la esperanza y salvaguarda de que la primera fuente sea respetada; porque el que exista una constitución o la declaración de los derechos humanos no significa que se respeten o se lleven a cabo los mínimos allí exigibles.

Se puede apreciar que una sociedad es plural, no solo porque tenga o pretenda una cultura democrática, o tenga estructurados instrumentos de legalidad institucional, sino porque ha aceptado determinados valores, derechos y actitudes. De allí que la tarea consista en sacar a la luz cuáles son esos valores o ideales ya compartidos para tomar conciencia de este conjunto de elementos mínimos compartidos, e intentar desarrollarlos y evolucionarlos. “Tales mínimos podrían concretarse, por el momento, en el respeto a los derechos humanos de la primera, segunda y tercera generación, en los valores de libertad, igualdad y solidaridad, y, por último, en una actitud dialógica, posible por la tolerancia activa, no sólo pasiva, del que quiere llegar a entenderse con el otro porque le interesa ese entendimiento con él” (Cortina, 1999: 82). Y en el que tampoco habrá ya sólo un código moral, por lo que se debe tener cuidado de no tener confusión entre el pluralismo moral con el politeísmo

¹⁴⁴ El pluralismo es la defensa explícita de una sociedad plural en ideas morales y religiosas, que pasa a convertirse él mismo en valor: porque se ve a la sociedad como consecuencia inevitable del ejercicio de libertades y porque se le postula como condición de posibilidad para el ejercicio de la libertad, al ofrecer opciones diversas para la elección (Etxeberria y Rodríguez 2009: 26).

moral o axiológico.¹⁴⁵ A diferencia del politeísmo, el pluralismo exige ese mínimo de coincidencia que ya se ha señalado y que deberá de ser desde la coincidencia de convicciones y voluntades, no por acuerdo (Cortina, 2001a; 2007a); el politeísmo axiológico significa que los ciudadanos que ha sufrido el proceso de modernización en una sociedad determinada, creen en distintas jerarquías de valores; pero no pueden superar el subjetivismo que ello trae. Ya que no pueden hacer una jerarquía de los valores intersubjetiva y racionalmente, porque no hay argumentos que lo hagan posible. Por el contrario el pluralismo moral significa, que los ciudadanos de esa sociedad, comparten mínimos morales, aunque no compartan la misma concepción completa de vida buena.

Se puede decir entonces que los valores que se comparten¹⁴⁶ dentro de esos mínimos de una sociedad democrática se enlistan: 1) La libertad en todos sus sentidos, como independencia de un individuo con respecto al poder del Estado y con respecto a la intromisión de los demás ciudadanos, también como posibilidad de participar en las decisiones con respecto a las leyes vigentes en su comunidad política. 2) La igualdad sin dominación, estos valores fueron acogidos como propios en la Revolución Francesa de 1798 de la que surgió la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano. Pero también pertenece al haber de la ética cívica el tercero de aquellos valores -la fraternidad- (Cortina, 1999: 85). Este último que puede ser entendido también como solidaridad, valor que resulta necesario apropiarse si de verdad creemos en la meta común de conseguir que todos los hombres realicen igualmente su libertad. Valores como la libertad, la igualdad, la equidad, la solidaridad entre otros, respaldan los derechos humanos, no sólo los derechos políticos y los derechos civiles. Sino también los económicos, sociales y culturales; y, prosiguiendo la tarea, con los de tercera generación.

¹⁴⁵ La expresión Politeísmo axiológico fue acuñada por Weber para describir el resultado social de la modernización, el progreso consiste en la aplicación de distintas formas de pensar en los distintos ámbitos sociales.

¹⁴⁶ Son valores que son universalizables porque todo mundo los tomaría como buenos.

6.2.1. Consideraciones entre éticas de máximos y éticas de mínimos.

Una de las mayores tareas en las sociedades pluralistas es el logro de crear el escenario pertinente para cohesionar una ética cívica, que entre otros, ayude a capitalizar socialmente a los ciudadanos que la integran. Las doctrinas comprensivas del bien que señala Rawls ya estaban denominadas por la ética de máximos de Cortina, pero antes de ello resulta necesario construir el referente que se hace en tenor de éstas, respecto a lo que es justo y lo que es bueno. Una distinción que como muchas otras tienen interrelaciones fuertes y que difícilmente se separan, y que para su estudio es posible desmarcarlas aunque al mismo tiempo se descubren sus interrelaciones. *“Lo justo es lo universalmente exigible, lo bueno queda a la opción personal en el marco de lo justo, que viene diseñado por normas”* (Apel y Habermas citados en Cortina, 2007b: 397). La estructura base de una sociedad está conformada por normas, que a decir de la misma autora éstas no son sino expectativas de comportamiento generalizadas, regularidades de comportamiento que permiten a la gente organizar su vida. Por añadidura resulta muy complicado, por no decir imposible, crear normas que obviamente se direccionen a la justicia, sin tener como parte del contexto y referencia a la creación de la norma, lo que es bueno para los ciudadanos o las personas.

Cuando se tiene algo por justo, se pretende que lo tenga cualquier ser racional que se sitúe en condiciones de imparcialidad; en donde todo sujeto debe ser imparcial no dejándose llevar por sus intereses individuales o grupales, sino por intereses universalizables. La justicia se refiere por tanto, a lo que es exigible en el fenómeno moral, y además exigible a cualquier ser racional que quiera pensar moralmente, con lo que se encuentra que se es moralmente justo cuando se satisfacen intereses universalizables (Cortina y Martínez, 2001 [1996]: 117; Cortina 2001a: 140; 2001c: 167). Y para saber cuáles son esos intereses habría de procurarse un diálogo con todos los interesados en condiciones de simetría, lo cual es una característica de la ética discursiva. Por complemento cuando se tiene algo por bueno, no se puede exigir que cualquier otro ser racional, porque ésta es una opción subjetiva, no todos coinciden en lo que es bueno o felicitante, ya que depende del aprecio personal ante las preferencias de cada uno de los individuos. En este tenor es que surge la teoría de las éticas de mínimos y éticas de máximos o bien éticas de la justicia y éticas de la felicidad.

Dentro del contexto de la justicia tiene sentido la exigencia del cumplimiento de una norma que se avale por lo que es universalmente bueno para todos, es el terreno de las éticas de mínimos. El exigir a alguien que se atenga a los mínimos que la norma pide, y considerarle inmoral si no los alcanza, lo hace estar en el campo de una razón práctica que exige intersubjetivamente atenerse a las normas (Cortina, 2007b, 2001a, 2001c, 1999; Cortina y Martínez, 2001 [1996]). Las éticas de la justicia o éticas de mínimos se ocupan únicamente de la dimensión universalizable del fenómeno moral, de aquellos deberes de justicia que son exigibles a cualquier ser racional y que, sólo componen unas exigencias mínimas. Por el otro lado son éticas de máximos las que aconsejan y sugieren caminos para procurarse lo que es bueno y felicitante; y para visualizar los bienes y metas que desea alcanzar, sin menoscabo de las normas de la ética de mínimos. Las éticas de la felicidad, por el contrario, intentan ofrecer ideales de vida buena, en los que el conjunto de bienes a aspirar se jerarquizan para lograr la felicidad posible.

6.2.2. Ética pública de mínimos y éticas públicas de máximos.

La dirección de nuestro estudio como ya se ha mencionado, va en función de conocer si la universidad dentro de las generalidades del contexto actual, aporta capital social, y si con ello hace una contribución en el fomento de la ética cívica desde una perspectiva de la sociedad civil en la que se encuentra inmersa. Por lo que cabe aclarar justo ahora, que las particularidades de la ética de mínimos y de máximos como componentes de ese pluralismo moral, encuentran en la sociedad civil su espacio para existir. La conjetura más importante al respecto es que la ética cívica es pública, pero no debemos confundir en este señalamiento de lo público con el carácter estatal, se encuentra dentro de los marcos normativos de las éticas de mínimos por señalarlo también de esta manera; por lo que sumando a lo que señala Cortina, el Estado debe respetarla y encararla, como derecho y responsabilidad de los ciudadanos (Cortina, 2001a: 142). Por complemento toda moral es pública ya que toda moral tiene vocación de publicidad, para llevar adelante una sociedad pluralista de modo que crezca moralmente en vez de perder tono moral; las relaciones entre una ética de mínimos y una de máximos son la clave de ello. En este orden, Cortina propone una articulación entre la ética cívica y éticas de máximos de relación justa con la

naturaleza de las cosas y encaminar a potenciar el tono moral de las sociedades, lo cual se resume en la siguiente tabla.

Tabla 30

Crecimiento de una sociedad plural alta de moral

	Ética de máximos	Ética cívica
Una relación de no absorción	En una sociedad moralmente pluralista las éticas de máximos presentan sus ofertas de vida feliz y los ciudadanos aceptan su invitación si se sienten convencidos.	Ningún poder público, ni político o cívico está legitimado para prohibir aquellas propuestas de máximos que respeten los mínimos de justicia contenidos en la ética cívica.
Los mínimos se alimentan de los máximos	Con lo anterior solo se garantiza una coexistencia pero para la convivencia: quien plantea unas exigencias de justicia lo hace desde un proyecto de felicidad, por ello los fundamentos pertenecen al ámbito de los máximos.	La ética cívica requiere del fortalecimiento crítico, por complemento la ética de máximos tiene un alto poder dinamizador del cual se debe aprovechar la primera para fortalecer sus proyectos.
Los máximos han de purificarse desde los mínimos	Si los mínimos cívicos se alimentan de los máximos y pueden encontrar desde ellos nuevas sugerencias de justicia, con frecuencia las éticas de máximos deben auto-interpretarse.	El riesgo se encuentra en atentar contra las exigencias de justicia por causas presuntamente de rango de mayor importancia.
Evitar la separación	Una ética de máximos autosuficiente, ajena a la ética cívica acaba viendo sólo su interés egoísta y viceversa una ética cívica autosuficiente, ajena a las éticas de máximos acaba convirtiéndose en ética estatal y el ciudadano engulle al hombre.	Optimizar los recursos, hacer que las propuestas felicitantes lo sean realmente y que las exigencias de justicia se robustezcan desde sí mismas y desde lo que le da sentido.

Fuente: Elaboración propia con información de (Cortina, 2001a: 142-144).

El rol que le toca hacer a la ética cívica, es demarcar los límites entre lo que está permitido y lo que no, lo que no se debe hacer ni bajo de una ética de máximos. Esto no significa que la ética cívica diga que todo lo permitido es bueno por igual a cualquier ética de máximos. Aquí es justo donde, desde el supuesto de que no todo lo permitido es igualmente bueno, la ética de máximos busca entre sus opciones y convicciones el complemento que dirija a la plenitud o felicidad. Las éticas de máximos se convierten realmente en éticas que merecen llamarse de plenitud, cuando se sujetan a lo siguiente, según Etxeberría: 1) Primero deben dejarse interpelar por las exigencias de la ética cívica, a la que de principio debe incorporar; 2) Aunque manteniendo la distinción respecto a la ética cívica puede contribuir a ellas, por fundamentación al traslapar ambas y por contenido ofreciendo y nunca imponiendo, propuestas que habiendo nacido en su seno, se entiende que potencialidad de razonabilidad

universalizable al margen de su enmarque en un mundo de sentido no universalizable obligadamente. (Etxeberria, 2009: 36-37). 3) Las éticas de máximos tienen que interactuar entre ellas de manera adecuada, lo que implica tres niveles: en el básico, el respeto a las otras éticas de máximos; en el nivel intermedio, se abren a la interpelación mutua por medio de una solidaridad respetuosa y para convencer se recurre a la argumentación y testimonio; el nivel avanzado, es el de la apertura empática, donde nos podemos en la disposición de aprender del otro; de otra propuesta de plenitud. No necesariamente para modificar la nuestra, puede ser para revisarla y desarrollar la personal a partir de lo que recibamos de otros.

6.3. Racionalidad económica contra capital social y ética cívica.

El tránsito que ha experimentado las universidades desde el Estado hasta el mercado con todo un universo de variantes, ha impactado la fisonomía de su quehacer. La universidad y sobre todo el mundo académico alrededor de ella, pareciera no sentirse del todo cómodo con esta transición.

Cómo ella, que era el lugar donde los intereses se trascienden a sí mismos, va a servirse de ellos ahora para funcionar ¿Cómo los miembros de la universidad que se alojaron en ella justamente para huir de las miserias del trabajo asalariado podrían ahora tolerar que se les juzgue y se les remunere por el desempeño y se les gobierne por el *management*? ¿Cómo es posible que la universidad que se legitimó a sí misma como el lugar donde los intereses se trascienden y se dejan orientar por la razón va a tolerar ahora dejarse gobernar por una racionalidad, -la de mercado- que parece ajena a todo lo que la universidad y sus miembros han divulgado acerca de sí mismos? (Peña, 2007: 8).

A medida que vino avanzando el proceso de la racionalidad moderna fue predominando el lado positivista y técnico de la economía, perdiéndose de vista el sentido ético, hasta el punto que se ha generalizado la convicción de que la racionalidad económica excluyó los planteamientos éticos en ella (Conill, 2003b: 75-76; 2003c: 117). En las organizaciones con fines de lucro, por lo general, los propietarios aportan capital financiero para poner en marcha procesos productivos, con el propósito de generar riqueza y posteriormente decidir sobre la redistribución de ésta. En estas organizaciones, el gobierno interno y su control se

encuentran regularmente bajo el mando de quienes aportan el capital -acreedores, accionistas, propietarios, socios etc.- la intención del negocio no solo es recuperar la inversión sino hacerla rentable. La búsqueda del beneficio económico opera con la racionalidad económica, propia de este tipo de organizaciones, en su razonamiento suele predominar el pragmatismo y, con ello, muchas de las veces la carencia de principios; también el utilitarismo (Cortina, 2001a: 92). En función de la misma practicidad, los dirigentes “consideran la obtención de beneficios como condición de existencia para la organización y, por tanto, se trata de un objetivo que debe prevalecer por encima de otras finalidades que se declaran en público” (Etkin, 2007: 317). El factor humano suele ser una variable de ajuste para compensar la caída en las ganancias, que, por lo regular, van a subordinar la misión, los principios y valores de orden social a las reglas de supervivencia en los mercados y las presiones de la competencia.

Esto hace de la relación laboral algo inestable y transitorio al no comprometerse con capital humano, más allá del pago de servicios, con lo cual se evidencia la primacía de la economía sobre lo humano, sobre la ética. Las características señaladas son de organizaciones cuya racionalidad se basa en los limitados e instrumentalizados criterios económicos, frente a las implicaciones de carácter social que les legitiman.

Las universidades están en gran parte inmersas en las presiones del mercado, el cual está impregnado de una racionalidad económica como la descrita. En esta inmersión, las presiones del mercado no sólo las tienen las universidades privadas con fines de lucro. No es exclusivo de éstas, puesto que todas compiten para alcanzar su capacidad necesaria de matrículas y aranceles, sobre todo las privadas; la públicas sólo en lugares en donde ésta ya no recibe auspicio por el Estado. En consecuencia se puede decir que todas las universidades se encuentran compitiendo para poder ser parte de ese mercado, el cual les pueda garantizar la atracción de recursos para su operatividad. Las universidades cuando buscan obtener un beneficio de fondos públicos, están compitiendo; cuando ofertan cursos de actualización dirigidos a diferentes sectores de la sociedad, están compitiendo; o cuando pretenden posicionar un producto académico en el mercado como puede ser un seminario, un congreso, un diplomado, está también compitiendo. La fuerza del mercado de la sociedad moderna está arrastrando una racionalidad que está permeando a todas las

instituciones de educación superior, no sólo en lo local. Como el alcance ya es global, la competitividad tiene lugar ya en escenarios ampliamente internacionales. Lo preocupante es que las universidades están modificando los comportamientos que las definían y las legitimaban. No es sólo una cuestión de amplitud de perspectivas. Ciertamente las instituciones tienen el compromiso y la responsabilidad de innovar, de estar vigentes; y pueden aportar al desarrollo junto con el mercado. Pero es aquí donde la confusión en estos nuevos roles hace que se exponga a perderse en la búsqueda de los bienes externos que ahora le condicionan y le determinan. Se trata de que la universidad realice varias de sus actividades junto al mercado y no reducir sus acciones sólo a éste.

Debido al entrono de la racionalidad económica en la sociedad moderna, donde la competencia rige las acciones, y cada vez con mayores ausencias de capital social, habría que escudriñar qué posibilidades ofrece la modernidad en la sociedad, para que la acción moral tenga una relevante presencia en el orden económico (Conill, 2004: 55; 2003b: 86). Toda actividad económica y su estructura de competencia y productividad, resulta tan necesaria como la promoción moral de los valores compartidos en la sociedad. No se trata de reducir las acciones de la universidad al mercado, hay que dar el justo valor y pensar que no siempre la racionalidad del mercado estará arriba en el orden social. Conill recuerda que Sen¹⁴⁷ alude a los filósofos morales, no considerando que dicha alusión sea erudita “sino de un potencial para *transformar el pensamiento económico* contemporáneo, en la medida en que incorpora la dimensión ética en una nueva configuración económica, es decir, recupera la tradición de Economía Política descubriendo su *entraña ética*, porque a partir de su potencial ético es posible diseñar una alternativa a la mentalidad económica” (Conill, 2004: 175). La racionalidad económica se ha reinventado, sobre todo, en cada cambio de los sistemas de producción -del agrario al industrial, del industrial a la información, de la información al conocimiento. Se ha complicado cada vez más al ir en detrimento la estructura moral de la sociedad y su tejido social. “Las redes de reciprocidad organizada y de solidaridad cívica constituyen una precondition de la modernización socioeconómica, es decir, del buen funcionamiento de la democracia y su economía” (Cortina, 2001a: 88).

¹⁴⁷ Amartya Sen, Premio nobel de economía en 1998.

Pero estas se han ido destiñendo a consecuencia del mismo protagonismo de la racionalidad económica y al imperio de los criterios de mercado y su consumo, siendo estos los que fomentan la circulación rápida de los mismos bienes con la sustitución inmediata de aquellos que ya no son rentables (Bauman, 2010: 81). Todo ello está en contradicción directa con la naturaleza de la creación cultural, ya que el comportamiento y el compromiso social denota el acercamiento o alejamiento a las dimensiones culturales de los individuos y en esa naturaleza implícita de acercamiento radica el reforzamiento del tejido social. Tejido del cual se pretende hacer una cultura y en el que se encuentra además el quehacer de la universidad de todos los tiempos.

La universidad, tiene como organización, la capacidad de revertir o palear esto. El mundo económico considera que lo importante es que el ciudadano atienda a sus metas particulares o individuales, a las que se llega de manera independiente, estimuladas bajo el comportamiento de alcanzar la mayor utilidad, el mayor beneficio, el mejor esto, o lo más otro. Ciertamente la fragmentación de la vida moderna no es un tema nuevo en los círculos de la crítica social. La concepción atomística de la acción y la separación entre individuo y las funciones que desempeña obstaculizan una concepción unitaria de la vida (Mactyre, 2004 [1984]: 208), circunstancias de las que ninguna organización se ha escapado, pero que, en el caso de la universidad, este se ha vuelto conflictivo por las razones ya mencionadas. Esta corriente economicista, entonces, descubre su móvil para la acción en la maximización de la utilidad, pero no toma en cuenta que las acciones de las personas están moldeadas por el contexto social (Cortina, 2001a: 92). El contexto social es esencial en el funcionamiento no sólo de la sociedad sino de la misma economía.

Una organización pragmática que actúa considerando solamente la eficiencia y los resultados que satisfacen intereses de grupos dominantes en la economía de mercado, perjudica casi siempre a otros actores sociales. Lo pragmático se vuelve perverso cuando otros agentes se ven obligados a resignar sus derechos y necesidades, condicionados a la trama del poder de las organizaciones (Etkin, 2007: 15; Guillén, 2006: 29). Fukuyama reconoce que la estabilidad y prosperidad de las sociedades post-industriales exige hábitos de reciprocidad y confianza, ya que, creer que el afán de lucro es el único ingrediente de la economía es una visión limitada (Conill, 2003b y 2003c). Pero la solidaridad y la justicia

no surgen de un mundo atomizado, individualizado y egoísta, se requiere de estructuras que re-moralicen y hagan más humana a la sociedad en la que realmente puedan florecer los mínimos elementales de justicia sin los que una sociedad difícilmente puede llamarse humana. Tal diseño tendría un irrenunciable cultivo del capital social, riqueza que nos sitúa más allá del individualismo egoísta y del colectivismo indeseable (Cortina, 2001a: 87). Justamente esta capacidad para formar asociaciones que permitan superar dos polos igualmente indeseables, el individualismo y el colectivismo¹⁴⁸, al potenciar el protagonismo de la sociedad civil en la organización de la vida se irá ganando terreno para las democracias fuertes y consolidadas.

Con todo esto y de manera coaccionada, la universidad, creadora del capital humano con las que se nutren condiciones para la competitividad y para el éxito profesional en el mercado, se ha transformado por sí misma, o le han obligado a transformarse de forma gradual, en un objeto de competencia en el mercado. El traspasar los límites y expandirse únicamente a estas visiones mercantilistas, con toda la presión sobre la productividad, ha ido desvirtuando las acciones y responsabilidades de la universidad, llegando a adelgazar sus objetivos inmediatos sobre su misión cultural, centrándose y reduciéndose a la acción del mercado, mal entendiéndose con ello, el estar a la altura de su tiempo. La educación permanente se ha reducido a educación para tener un mercado permanente, la mayor autonomía que fue concedida no mantuvo el objetivo de preservar la libertad académica, sino que se ha hecho de ella una fase de adaptación a las exigencias de la economía del conocimiento y los mercados que surgen alrededor de esta.

Las universidades, tal como se conocen en la actualidad, con toda su diversidad y heterogeneidad, “son producto, por un lado, de la acción del Estado y, por el otro, de iniciativas surgidas de la sociedad civil, sea de iglesias, empresarios, núcleos regionales o locales, grupos ideológico-culturales, sociedades comerciales; en fin instancias del tercer sector o no gubernamental” (Brunner y Peña, 2011: 43). En la actualidad gran parte de las instituciones recientemente constituidas son el resultado de las fuerzas del mercado o de las políticas gubernamentales en reflejo del mismo. Las de mayor tradición y arraigo han ido sucumbiendo a la presión que la racionalidad económica ejerce, llevándolas a replantear la

¹⁴⁸ Este en su versión estatista.

forma de operar. Con ello, los mercados se generalizan y las bases de la independencia y autonomía de la universidad se complican, hasta el hecho de no diferenciar roles claros entre lo público y lo privado de éstas. Las bases, al parecer, ya no pueden confiarse al Estado, pues éste ha renunciado en muchos casos a la tarea ilustrada de la universidad; al mercado tampoco, porque los ideales apuntan sólo a la transferencia de saberes y la expedición de títulos profesionales.

6.4. La Universidad como fuente de capital social.

Tras situaciones que detonan la crisis en la sociedad, se generan rupturas en el orden social -como le ha sucedido a la universidad-, y con las sociedades tienden a reorganizarse. Las organizaciones universitarias, en su reorganización, se han vinculado en cadenas de asociacionismo, se han integrado a organizaciones locales, nacionales, regionales y mundiales para compartir las preocupaciones y la experiencia sobre el universo de la educación superior.

El estado natural del hombre es [...] más bien una sociedad civil, ordenada gracias a una gran cantidad de normas morales [...] el estudio sobre cómo surge el orden, no como consecuencia de la imposición de la autoridad jerárquica, ya sea política o religiosa, sino como consecuencia de la auto-organización de individuos descentralizados, supone uno de los desarrollos intelectuales más importantes e interesantes de nuestros días (Fukuyama, 2000: 18).

Esto resulta ser un escenario propicio para un reordenamiento, ya que las personas o ciudadanos asociados y organizados en grupos, en comunidades, en naciones etc., conforman la sociedad civil y, si participan activamente en ella, irán adquiriendo mayor protagonismo en la vida social, política, económica, cultural, entre otras; lo que genera un potencial ético en la misma que se espera sea de carácter universalista (Cortina, 2005: 133; 2001b: 150ss; García Marzá, 2004: 35). La búsqueda de los bienes comunes trae como consecuencia saber que ni el egoísmo ni el altruismo puro, son capaces por sí solos de hacer sostenible un orden social (Zagmani 2012: 246-247; Cortina 2001a: 87). Entonces los comportamientos surgidos o motivados por una voluntad que inspira la reciprocidad o la

detona, son comportamientos deseables en la construcción del capital social como recurso moral. Son comportamientos que rara vez surgen de la coacción de una ley o de un excesivo altruismo que desprende al ser de sí mismo para sólo importarle lo del otro. Es innegable que las fuerzas motoras para el desarrollo del capital social de las sociedades, se integran básicamente por cuatro dimensiones según Sen y Kliksberg, (Sen y Klisberg, 2007: 291-292):

1. La confianza existente entre los miembros de una sociedad y el nivel de confianza que tienen en sus líderes políticos, económicos y sociales.
2. La capacidad de asociación, capacidad que tienen de generar todo orden de esfuerzos concertados y construir o reconstruir el tejido social.
3. El civismo, grado en que sus integrantes participan y asumen responsabilidades como ciudadanos por todo aquello que es de interés colectivo.
4. Los valores éticos predominantes de la sociedad.

Cuando existe capital social de manera considerable, es porque la sociedad civil se vuelca de manera activa y articulada en el logro de los intereses comunes, contribuyendo a la forja de políticas públicas socialmente responsables. La voluntad de la participación ciudadana se constituye en ese instrumento para la integración política y social de los individuos, los grupos y las instituciones, generando sentido de pertenencia a la comunidad y contribuyendo con ello a la cohesión social (Subirats, 1999: 23). Al mismo tiempo, presentan y acumulan ciertos recursos socio-culturales necesarios para la movilización y la acción colectiva.

A la universidad, dentro de la sociedad civil, o como estructura para ésta, se le venía atribuyendo un potencial ético en el *a priori* de su existencia. La naturaleza asociativa con la que nace, impregnó este atributo. Las funciones que desarrollaron y las que le fueron otorgadas potenció ese espíritu moral ante la función social que venían desempeñando. Su noble labor en pro del conocimiento, la sabiduría y la verdad ha nutrido a las sociedades de cultura y servicio. Su capacidad crítica ha llevado al conocimiento a rebasar los límites de sí mismo para contribuir, con la evolución de la sociedad y el desarrollo de los individuos,

en ésta. Por ello, la universidad es ese espacio privilegiado donde se nutre y por medio del mérito se apela a la excelencia. Pero algo impactó a tan excelsa institución que la llevó a partir de sus procesos –el principio democrático- de masificación, a recorrer los caminos del mercado. Empezó a permear ciertos elementos que ya no favorecían ese potencial, se empezaron a debilitar sus estructuras como también se fueron debilitando las de la sociedad civil. Por lo que su potencial ético ahora parece ser ambivalente, tiene cosas que lo fortalecen y otras que debilitan su *êthos*.

Los efectos de la globalización con la denominada sociedad del conocimiento y/o sociedad de la información, ha hecho más complejo el universo de las instituciones de educación superior respecto a la creación, administración y transferencia del conocimiento. Esto no es moralmente inocente como lo señala Domingo, “las universidades pueden mantenerse indiferentes ante los desafíos culturales y morales, pueden organizarse como *torres de marfil* donde se produzca una *alfabetización profesional* pero no una *alfabetización* ciudadana de los profesionales” (Domingo, 2012: 99-100). Si esto sucede, entonces la función social con pretensiones de ser integral no se está llevando a cabo; al parecer es una problemática desatada desde la crisis de las universidades a finales del siglo pasado y acentuada con la expansión de la educación superior como bien de consumo. Quedó inmersa dentro de una racionalidad de mercado al expandir parte de sus funciones universitarias como mercancía, en donde se focalizan su misión y metas a una labor meramente de capacitación. No es que sea condenable el cobro de aranceles a efectos de formación, la desgracia radica en que las instituciones han empezado a modificar el bien interno por el cual fueron creadas, y la razón que les legitima. Entonces el problema se complica al concentrar muchos de sus esfuerzos en la obtención de recursos financieros o en el lucro. Eso cambia el significado de los bienes o la prioridad de estos, sometiendo el bien interno a la realización del bien externo. Ciertamente la formación y capacitación para crear capital humano es una de sus principales razones y metas irrenunciables. De hecho está inscrito en su naturaleza. Pero modificar el orden de sus bienes o pensar prioritariamente en el advenimiento de recursos financieros, expone a la perversión de sus funciones cuando el fin que se persigue es el bien externo, sin poner preponderante atención a la importancia que conlleva la formación para un capital social en pro de una mejor civilidad.

Se han ido modificado los significados de los bienes internos de la universidad a reductos pragmáticos influidos por el individualismo y la racionalidad del mercado. Aunque se sabe que los bienes sociales tienen significados que son cambiantes y dinámicos, está haciendo falta fortalecer una estrategia que haga visible la importancia de ello con afanes de justicia para todo lo que involucra el compromiso social de la universidad. Esto demanda una teoría de la justicia que preste atención a esos significados, donde se haga justicia respetando las creaciones particulares, y donde se puedan observar esos significados (Mendiwello, 2001: 36). Todo ello, con la finalidad de repensar estratégicamente la misión de la universidad en la creación de sus políticas educativas que respondan de una mejor manera a las necesidades actuales de la sociedad.

La ética de las profesiones es un puente privilegiado entre el capital humano y el capital social [...] Las universidades pueden llegar a ser parásitos de la comunidad política y no plantearse su función pública [...] La universidad tiene que facilitar el entrenamiento en la capacidad de juicio y en la adquisición de una sabiduría práctica que no se consigue únicamente con el estudio de casos, con el conocimiento de la aplicación de principios, sino con el conocimiento crítico de la realidad social en su conjunto. Esta sabiduría práctica es cada día más necesaria para forjar el carácter, no sólo la personalidad profesional (Domingo, 2012: 99-100).

Pero no sólo esto se exige en sus responsabilidades formativas, se requiere que las instituciones se revitalicen moralmente para poder tener congruencia entre ese ser y su hacer, en esa pertinencia a la respuesta que la sociedad demanda. Esto complica todavía más las cosas, ya que desde muchos años atrás las universidades han tenido esquemas operativos arraigados en la burocracia, cotos de poder y bloqueos a la meritocracia de sus propios integrantes. La ausencia del capital social en una organización universitaria que está jerarquizada, diversificada y burocratizada, estaba en principio justificada, y siguiendo a Correa, habría que admitir y reflexionar que, al parecer, puede seguir siendo la única forma de organización posible para muchas universidades que existen en sociedades con bajos niveles de confianza (Correa, 2012: 123).

La implantación de cierto modelo social y económico, identificado por los estudiantes como el modelo neoliberal, trae consigo una redefinición, tanto de las personas, que pasan a

ser individuos y cuyo interés particular prima sobre los intereses colectivos, como de las instituciones, que ocupan un lugar en el mercado de acuerdo a criterios de productividad y rentabilidad. En ese sentido, la universidad se estaría sometiendo a tales criterios de manera de ser funcional al modelo (Naidoo, 2008a: 48; Barnett, 2004: 44; Pérez, 2000: 53). Se prioriza la formación acorde a la demanda formando una cultura de clientelismo y una dinámica de consumo en función de los productos que se encuentran ahora dentro del mercado.

6.4.1. La Universidad como mecanismo de participación social.

¿Las instituciones de educación superior con su actividad primigenia de formar en las profesiones que la sociedad demanda, ya cumple con su rol social y participa en la construcción de ésta? Por todo lo señalado, la respuesta sería negativa. La condición que surge de ello, es que esta función no es suficiente ante la importancia y el alcance que ha tenido su influencia. Por otro lado, están las condiciones formativas. Si es la universidad un medio para la participación social, dentro de sus programas académicos, y de desarrollo curricular, permitirá a los estudiantes incentivarse en la participación, por medio, no sólo de estrategias de aprendizaje servicio, sino por proyectos de desarrollo que se conviertan en el laboratorio de la curricula académica, o en el afán de emprendimiento social. Se considera que el Estado por medio de sus universidades, debe ser el primero en fomentar una participación social, pues de alguna manera su nobleza obliga. Habrá quienes lo hagan menos o quienes lo hagan más pero definitivamente es una ruta que puede incentivar de sobremanera esta participación. El Estado “al ofrecer educación pública masiva, [...] ha fomentado la formación, no sólo de capital humano, sino también de capital social, pues la educación es un predictor poderoso de compromiso cívico (Putnam, 2003: 27).

Las formas combinadas de educación en donde el estudiante encuentra en el laboratorio de sus materias proyectos de desarrollo social o de voluntariado, están resultando ser exitosas por la suma de fuerzas y por exponer al estudiante a este tipo de experiencias. No se trata de oponer las funciones de un sector con otro sino de sumar. Es una falacia oponer Estado y voluntariado (Sen y Klisberg, 2007: 293). Se dice que el Estado es quien debe hacerse

cargo de la cobertura social de la población, pero si hay un voluntariado puede compartirse esa responsabilidad, y lo mejor es que en ese voluntariado esté inmersa la universidad. La realidad desmiente esta clase de razonamientos. Los países líderes en voluntariado y educación son países con Estados fuertes y reconocidos como Holanda, Noruega y Suecia.

Un elemento central en las estrategias debe enfocarse en mejorar la educación cívica en los centros de educación y, de manera particular, en los de educación superior, en donde pueden ser cuestionados y abiertos a crítica muchos de los esquemas sociales a los que los jóvenes pertenecen. No se trata sólo de saber cómo se hace ley un proyecto, sino cómo puedo participar efectivamente en la vida pública de mi comunidad (Putnam, 2002: 548). Los programas de aprendizaje, donde se incluyen como parte de estos la prestación de servicios,¹⁴⁹ si están bien diseñados, mejoran sustancialmente el conocimiento, aumentan la eficacia ciudadana, incrementan la responsabilidad social y la autoestima de los participantes. Además se enseñan y practican habilidades de cooperación y liderazgo. Pero estas actividades no son necesariamente extracurriculares, forman parte de la malla curricular, aunque también es muy loable la participación extracurricular ligada a la escuela con otros agentes independientes, ya que constituye otro medio acreditado para incrementar la participación cívica y social. Un cúmulo de pruebas cada vez mayor confirma que los programas de servicio comunitario fortalecen realmente los músculos cívicos de quienes participan de ellos. Especialmente si el servicio tiene sentido, se ofrece con regularidad y está entretejido en la trama del programa escolar (Putnam, 2002: 548).

Por otro lado, existe una visión de la participación social por medio de todos los beneficios que otorga la experiencia de la formación universitaria, independientemente del ámbito privado o público de ésta. Existe un efecto de participación por efecto de los bienes recibidos de la universidad cuando un estudiante egresa, en cuanto a sus beneficios privados que a su vez son de proyección pública. Existe claramente un retorno monetario, que se expresa en que las personas que tienen un mejor nivel educacional tienen mayor probabilidad de entrar y permanecer en la fuerza de trabajo y de obtener mejores remuneraciones, a medida que alcanzan una mejor calificación. No solo al ingreso del mercado laboral, sino de manera creciente a lo largo de su trayectoria; hay beneficios

¹⁴⁹ Existen asociaciones internacionales universitarias donde esto se fomenta con el nombre de “aprendizaje servicio”, una de estas asociaciones es Tallories <http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

privados no monetarios, que se traducen principalmente en mejores condiciones de salud, mejor desarrollo cognitivo de los hijos, tamaño de familia y reducción de pobreza, menos obsolescencia de capital humano y mejores condiciones laborales. Estos son algunos aspectos:

- Efectos de la educación en la salud, que se traducen en baja mortalidad infantil, mayor esperanza de vida, mejor salud pública.
- Mejoras en la calidad de vida, como resultado de una mayor profesionalización de las distintas actividades de la vida social
- Efectos de la educación en una parentalidad más responsable en tamaño y protección y desarrollo de la familia.
- Mejores instituciones y conductas cívicas que contribuyen a la democratización y afianzan los derechos humanos.
- Reducción de la pobreza y de la desigualdad a través de una mayor cobertura educacional.
- Efectos positivos en el medio ambiente.
- Contribución a la educación a la investigación y al desarrollo y difusión de nuevas tecnologías (Leimatre y Durán, 2013: 62-63).

Beneficios sociales o tasas sociales de retorno de la educación superior. Este corresponde a la suma de los beneficios privados -monetarios y no monetarios- más los beneficios públicos o externos. Este conjunto de beneficios conforma la tasa social de retorno que, en el caso de la educación, a diferencia de las tasas privadas de retorno, refleja la totalidad de los costos y beneficios de la inversión en la educación, considerando tanto los beneficios individuales como las externalidades.

PARTE III

UN ÊTHOS UNIVERSITARIO POR ALCANZAR.

En esta tercera parte de la tesis se encuentran los tres últimos capítulos. En el capítulo siete se plantea la realidad que refleja la sociedad del conocimiento como escenario en la promoción y gestión de éste donde la universidad sigue siendo la institución por supremacía. El conocimiento también ha condicionado los elementos que constituyen el *êthos* universitario, todo ello también a consecuencia del fenómeno de globalización y el desarrollo de las tecnologías de información que centraron la economía basada en la expansión de éstas y en la creación, gestión y transferencia del conocimiento. El capítulo ocho muestra otros condicionantes y determinantes para la universidad y la sociedad civil, focalizados en el contexto de los gobiernos universitarios y la influencia de los rankings universitarios; como factor que exponen a las universidades a renovadas exigencias en donde quedan mayormente expuestos sus bienes internos. Por último, el capítulo nueve habla de las éticas aplicadas, expresadas como el factor que incide en la mejora del *êthos* universitario, el cual se presenta como alternativa de revaloración en la toma de decisiones, creación de políticas educativas, gestión del conocimiento y como propio carácter institucional de la universidad.

Capítulo 7

Sociedad del conocimiento y participación en el desarrollo.

Al analizar el proceso de la globalización, nos encontramos frente a un fenómeno polifacético de dimensiones económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, jurídicas, entre otras más, las cuales se mezclan entre sí para crear formas de mayor complejidad, por lo que tener visiones unilaterales sobre ello, es muy limitado. Aún más si se toma en cuenta que los resultados de la globalización, no han encajado del todo con el patrón modernista que auguraba la homogenización de bienes sociales. Más bien, hay una ausencia de límites de la diversidad en lo local. La intención de este capítulo es tener también como referente a la globalización dentro del *êthos* universitario, ya que este fenómeno amplió las responsabilidades hacia la institución universitaria con el desarrollo de la sociedad del conocimiento. Ahora se le ha demandado y exigido más funciones y metas a la universidad también bajo la influencia de una economía del conocimiento.

La sociedad del conocimiento nos remite la mayoría de las veces a las tecnologías de información, lo que ineludiblemente mueve hacia una expansión de ambas características - conocimiento e información-. El fenómeno de globalización ha regenerado muchos procesos, medios, objetivos, procedimientos etc., en los campos de acción de las organizaciones de todo tipo, entre ellas las universidades, y, más aún éstas cuando siguen siendo el eje focal del conocimiento; lo que obviamente va afectando todo lo que hacen para lograr estar en un mundo con constantes cambios y evoluciones.

En la primera parte del capítulo se contextualiza, las razones del detrimento social, cuya consecuencia trajo el adelgazamiento del tejido social; del cual, ahora también la universidad tiene una responsabilidad compartida en su fortalecimiento como estructura de la sociedad civil. En una segunda parte se hace referencia a las consideraciones que se deben tener ante la evolución de la denominada sociedad del conocimiento. Y, por último, el cómo la universidad también forma parte de los elementos constitutivos del desarrollo, integrando una visión más amplia a su *êthos*.

7.1. La sociedad del conocimiento y la descomposición de los vínculos sociales.

Quienes han escrito sobre la transición hacia una sociedad de la información y sociedad del conocimiento, casi siempre aplauden y vanaglorian las ventajas que representa el desarrollo tecnológico y las comodidades que éste provee. Se “han considerado que estos cambios son positivos para la prosperidad, la democracia, y la libertad. Aunque, sin duda, muchas de las ventajas de una sociedad de la información resultan claras, cabe preguntarse si todas sus consecuencias han sido tan positivas” (Fukuyama, 2000: 16). Generalmente se relaciona la era de la información con la comercialización de internet, aun cuando la evolución tecnológica e informática venía sucediendo tiempo atrás. Los sistemas de educación en general, y las universidades en particular, quedaron obligados a la implementación y desarrollo de las tecnologías de la información, sin dejar mucho margen en el proceso de apropiación y en la medición de los impactos de ésta. La misión era adecuarse lo más pronto posible, con ello se daba pauta a un desarrollo que, al parecer, podría ser alcanzable por gran parte del planeta. La evolución a la sociedad del conocimiento es de algún modo, el equivalente a la evolución experimentada en las revoluciones industriales¹⁵⁰, hay quien considera que ésta es la tercera revolución industrial. En aquel entonces el orden social cambió y modificó los hábitos, las costumbres, los sistemas de ideas y creencias, la economía, etc, provocando con ello, además, impactos en el funcionamiento de la sociedad y en sus tejidos.

El siglo veinte empezó con generalizados modelos estatistas de universidad y con una tendencia hacia la apuesta positivista en el conocimiento, y bajo un tejido social cada vez más débil. Como se ha señalado, las universidades han tenido que sortear una serie de

¹⁵⁰ Avanzando ya el siglo XIX, algunos sociólogos europeos formularon de nuevo la polaridad de Tocqueville. Sir Henry Main distinguió entre una sociedad tradicional basada en el rango y otra basada en el contrato. Para Ferdinand Tönnies, la divisoria sociopolítica fundamental era la que corría entre *Gemeinschaft* (comunidad) y *Gesellschaft* (sociedad). Emile Durkheim distinguía entre solidaridad mecánica, característica de las sociedades compuestas por personas socialmente similares, organizadas en colectividades estrechamente trabadas e insulares, y solidaridad orgánica, característica de sociedades en las que distintos individuos desempeñan funciones diferentes, cada una de las cuales indispensablemente para el bien en general. Georg Simmel comparó las relaciones sociales en la población tradicional y en la metrópoli moderna. [...] Todos esos teóricos sociales captaron una faceta distinta de la misma transformación social fundamental: la modernización [...] No obstante, a pesar de su imprecisión, aquellos teóricos compartían la opinión general de que la descomposición de los vínculos comunitarios es inevitable en las sociedades que se modernizan, y que se deben crear instituciones que llenen ese vacío (Putnam, 2003: 22-23).

eventos no siempre afortunados, al mismo tiempo que les apuesta para que sean estas instituciones las que llenen los vacíos sociales mencionados por Putnam. El lapso de tiempo entre mediados de los setenta a principios de los noventa, estuvo marcado por un grave deterioro de las condiciones sociales en casi todo el mundo industrializado. El declive de las instituciones sociales que había tenido lugar durante más de doscientos años, se aceleró en la segunda mitad del siglo veinte (Fukuyama, 2000: 16). La universidad, desde su inicio, tenía entre sus funciones ser un espacio depositario del conocimiento, al mismo tiempo que una transmisora de este. El cambio de la economía de base industrial a la de la información -la actual-, amplió nuevas funciones a la universidad y nutrió las que ya traía, otorgándole una trascendencia social como nunca antes en su historia, debido a que: “en la economía actual, las nuevas fuentes de riqueza proceden del conocimiento y la comunicación antes que de los recursos naturales y del trabajo físico” (Levine, 2003: 34).

Putnam hace referencia a que la modernización socava la comunidad. Partiendo de ello, muchos de los temas abordados en las obras de los clásicos de la sociología -Durkheim, Tönnies, Weber, Simmel entre otros-, marcan que justamente la sociología nace de las preocupaciones sobre la decadencia de la comunidad a causa de la industrialización y el advenimiento de la modernidad (Putnam, 2003: 21). No es casualidad que el debilitamiento del tejido social se haya acentuado más, justo cuando las economías de los países occidentales realizaban la transición de la era industrial a la era de la información. Ambos procesos estuvieron estrechamente conectados y, junto con todas las cosas buenas que trajo una economía basada en la información, los aspectos negativos afectaron nuestra vida moral y social (Fukuyama, 2000: 17). En la segunda mitad del siglo veinte la innovación tecnológica empezó a alcanzar niveles insospechados, todas estas tecnologías tuvieron un sinnúmero de efectos sobre el capital social, se incrementó la capacidad para mantener redes sociales a enormes distancias y, simultáneamente, posibilitaron que algunas personas abandonaran la vida cívica y social (Putnam 2003: 27).

En el contexto universitario se fueron nutriendo las formas, opciones y posibilidades de participar del conocimiento, incluso en la formación de profesionales, gracias a modelos asincrónicos que posibilitan las tecnologías de información. En la actualidad, se ha logrado que la información esté más al alcance de quienes tienen agendas complicadas o

compromisos familiares, contribuyendo así desde esta perspectiva a la democratización del acceso a la formación profesional.

En este contexto de cambio, tanto los individuos, grupos u organizaciones dependen del mejor manejo del conocimiento. Ya que constituye el fundamento principal de la sociedad actual, la capacidad de aprender no residió tanto en la base del conocimiento o en las posibilidades de acceso a la información, como en la habilidad de los agentes económicos para adaptarse, rápida y adecuadamente a las nuevas condiciones y oportunidades que promovieron dicho cambio. La innovación en el conocimiento ha sido últimamente la punta de lanza de la evolución, y por ello se reconstituye de manera constante ante las posibilidades de éste. Por consiguiente, en tales condiciones resultaba difícil, aun siendo la universidad el principal centro de conocimiento institucional, que pudiera mantener el monopolio sobre éste, o sobre la información, el currículo e incluso la certificación (Brunner, 2002: 38). Ello hay que sumarlo, a la diversidad de opciones que en la actualidad han surgido para la gestación, gestión y transferencia de éste, en donde algunos posibilitan mejoras en la sociedad, y otros, contribuyen al debilitamiento del tejido social ampliando la carencia de recursos morales.

7.1.1. De la globalización a la sociedad del conocimiento.

La globalización contribuyó a la evolución de varios sectores de la sociedad en todas las partes del mundo. También trajo repercusiones negativas en la autonomía de los países; los cambios generados por ello en las normas gubernamentales, económicas, políticas, sociales y culturales han tenido un efecto expansivo en la sociedad civil (Putnam, 2003: 24). Esa globalización que comenzó en los años noventa del siglo pasado, acompañada de las tecnologías de la información, generó un mundo de dependencias. Ahora ninguna localidad es libre de seguir su propia agenda sin tener que tomar en cuenta los mercados globales. Todo lo que se hace a nivel local puede tener efectos globales, previstos o imprevistos (Bauman, 2008: 218). Además, la gradual y creciente priorización en las estructuras económicas reforzó el declive del compromiso cívico, impactando de manera importante la vida comunitaria (Putnam, 2002: 381). La sociedad del conocimiento, como resultado del

proceso de globalización y mundialización de los sistemas económicos de las sociedades, enfatiza el desarrollo del capital humano como principal medio en los renovados modelos de producción. La formación de capital humano como elemento de la sociedad del conocimiento es altamente valorado, y las instituciones por antonomasia en la generación, expansión, gestión y transferencia del conocimiento para la formación de ese capital humano e incluso intelectual, siguen siendo, hasta ahora, las instituciones de educación superior.

Se ha señalado que la implicación del conocimiento en la evolución de los sistemas de producción en la sociedad, trae consecuencias a las que es conveniente poner atención. Por un lado, mejoran algunas de las condiciones de la humanidad, pero por otro, se descuidan factores importantes para el desarrollo de ésta, factores que son tan importantes o más, que la misma economía basada en el conocimiento. Sin una base social sustentada en recursos morales, por más expansiva que sea la economía resultará siempre insuficiente, porque el desarrollo no sólo implica una expansión de la economía.

Los procesos de la globalización según Conill, han creado tres tipos de reacción social: 1) la catastrofista, 2) la oportunista y 3) la ética. Ésta última consiste en explorar las nuevas posibilidades y oportunidades que se ofrecen a la sociedad, en la que se trata de orientar las interacciones de la sociedad con un enfoque responsable y humano, que pretende producir una homogenización de la cultura, que viene impuesta por una manera de llevar adelante la globalización con preponderancia en la mercantilización (Conill, 2003c: 119-120). Esto conlleva la erosión del pluralismo y al detrimento del tejido social, de los recursos morales y del compromiso cívico, afectando en conjunto a la sociedad civil. Tanto el conocimiento como la globalización no se pueden tratar individualmente sin que intervengan de manera directa e indirecta las tecnologías de información. La importancia de ambas surgió de manera simultánea provocando con ello diversos fenómenos sociales. Justo los fenómenos sociales derivados de ello son los que han impactado en la misión, función y metas de la educación superior, ya que influyen ampliamente en la cultura y en las formas de replantear las tareas institucionales, en donde la tecnología es casi ineludible y resulta poco conveniente resistirse a su influencia.

La globalización tiene tres dimensiones básicas: 1) Económica, con su propia lógica de evolución del sistema socio-económico que exige mayores escalas productivas; 2)

Tecnológica, como causa y efecto de la intensificación de la economía, ya que ésta no es posible sin el desarrollo de tecnologías y medios de comunicación a gran escala; y 3) Política, eminentemente liberal, la cual se convierte en el factor que posibilita y a su vez articula la interacción entre las otras dimensiones (Izquierdo, 2000). Se ha reformulado la geopolítica en la sociedad y, con ello, en sus instituciones, resaltando con ello los rasgos característicos que impactan, como la competencia en el predominio creciente de la lógica del mercado, y la unificación de las dimensiones económica, tecnológica y política; interrelacionándolas para que cada vez puedan resistir más la competencia externa y ganar la capacidad de competir, lo cual ya sucede en las instituciones de educación superior (UNESCO, 2005: 95), y se le ha denominado “mercado universitario”.

7.1.2. Sociedad del conocimiento y la renovada influencia de la universidad.

A la sociedad del conocimiento se le define de muchas maneras, pero aquí tomaremos como referencia que es una sociedad en la que el valor mayor no estará en la riqueza de sus materias primas, en su industria, en su comercio o en su capacidad de gestionar servicios, sino en el nivel de conocimiento, concebido éste como el conjunto de saberes individuales de sus ciudadanos, puestos al servicio del bien común (Michavila y Calvo, 1998: 49). Pero cuando se habla de la sociedad del conocimiento, da la impresión de que tanto el fenómeno de la globalización, como el desarrollo del conocimiento son eventos o productos donde casi no hay implicaciones de naturaleza moral. Sobre ello, Domingo señala que “gestionar la investigación, capacitación y formación de ciudadanos no es una tarea moralmente neutral o inocente” (Domingo, 2010: 99). La sociedad del conocimiento no puede ser una sociedad sin referentes morales, por mucho que el tejido social esté desgastado. No debe crecer sin liderazgos que le orienten. Es allí en donde se piensa también que la universidad puede ejercer y revitalizar ese liderazgo.

A manera de recapitulación de algunos elementos ya desarrollados en los anteriores capítulos, retomamos ahora que la disminución en la capacidad de respuesta de los Estados hacia el compromiso de formación en la educación superior a finales del siglo pasado - coincidiendo por causa o efecto con los fenómenos que demarcaron la sociedad del

conocimiento-, cuestionó, no sólo a sus instituciones representativas, sino que mermó en las funciones y metas de la educación superior, tanto en las públicas como en las privadas, exponiéndolas a una serie reinversiones trascendentales (Bernasconi, 2014). Estas reinversiones, dicho sea de paso, también resultarían necesarias para muchas universidades en el abordaje de todo este renovado universo, para acercarse de una mejor manera a la pertinencia institucional hacia la sociedad y su posible contribución al desarrollo de ésta.

La evolución y desarrollo de un país, ahora más que nunca, depende de lo que suceda en el exterior. Las empresas, la financiación de la economía y la sociedad civil se internacionalizan y, con ello, las instituciones de educación superior. Ahora se han expandido las asociaciones supranacionales universitarias, en teoría para paliar los impactos negativos de esta evolución, y, a su vez, potenciar sus ventajas. La competencia en formación superior empieza a traspasar fronteras con mayor facilidad, diversificando las formas organizacionales, los gobiernos universitarios y con ello, los alcances de participación en la sociedad global.

La mercantilización de la educación superior es también una consecuencia de la economía del conocimiento, donde el éxito económico depende de los productos y servicios de elevado valor añadido, valor que muchas veces depende del mismo conocimiento. Por consiguiente, los gobiernos sitúan a las universidades como herramientas cruciales para la producción y la transferencia de conocimiento productivo desde el punto de vista económico (Naidoo, 2008a: 46, UNESCO, 2005: 96). Y así, la sociedad del conocimiento y su economía hacen del mercado su principal institución y medio, desequilibrando los sistemas, entre ellos el de la educación superior, quedando moralmente entredicha la función y naturaleza de ésta. Ciertamente las fuerzas globales están determinadas por los mercados, siendo los mismos mercados los que rediseñan las necesidades que marcan la demanda (Estefanía, 2002:189). Y ésta, de manera directa o indirecta, va condicionando a la institución universitaria, para que vaya adentrándose en el desarrollo, acorde a las necesidades sociales que en teoría determinaría la sociedad, cuando todo señala que es el mercado quien ahora las demarca (Fuentes, 2011: 61).

Estos determinantes en la renovada geopolítica internacional vienen acompañados, además, de una pugna -muchas veces intrínseca en las instituciones- sobre el condicionamiento que

ejercen los indicadores de los rankings internacionales de educación superior; lo que mete a la universidad en un juego complejo de intereses y fines, en donde su misión, funciones y metas, junto con todas las interacciones que sustentan sus relaciones con la sociedad civil se vulneran, reforzando o debilitando con ello su autonomía e impactando el carácter público o privado de ésta. Para el análisis de este elemento resulta necesario hablar más sobre la universidad como organización, con su renovada exigencia de gobierno universitario, lo cual se plasma en el capítulo siguiente.

7.2. El cariz de la sociedad del conocimiento.

En la denominada sociedad del conocimiento, se ha invadido el espacio público con ideas e imágenes sobre la transformación de la sociedad y sobre el gran futuro que tiene por construir, imágenes del mundo diseñadas vislumbrando una cultura favorable en donde la universidad no ha quedado exenta y se le atribuyen también aciertos. “Si tenemos hoy una economía de mercado relativamente potente, una democracia liberal consolidada, una sociedad plural, la universidad tiene que haber producido la suma de profesionales dispuestos a hacer las cosas que tienen que ser hechas en ese mundo” (Pérez-Díaz 2005: 38). Aunque resulta halagador, esto también representa serios desafíos para el sistema educacional, en particular para el sistema superior en donde emana mucho del conocimiento e innovación. La sociedad del conocimiento sólo cobrará su verdadero sentido si se convierte en el medio para alcanzar los bienes comunes que la sociedad requiere para su equidad. Se espera que estas sociedades sean fuentes para el desarrollo integral de todos los países -sobre todo para los más rezagados-. Si la desigualdad de acceso a las fuentes, contenidos e infraestructuras informacionales y conocimiento no se supera, pone en tela de juicio el acceso a este bien y a la posibilidad de desarrollar una sociedad de dichas características (UNESCO, 2005: 29). Las premisas prioritarias no resultan siempre claras en cuanto a los compromisos y responsabilidades que le corresponden a las instituciones de educación superior, ¿quiénes son las concentradoras del conocimiento?, ¿cómo concebir y organizar éste cuando está en permanente cambio y expansión? (Brunner, 2011).

7.2.1. Demandas de la sociedad del conocimiento a la universidad.

El conocimiento ha sido el fin principal con el que han trabajado las universidades desde su creación, no hace mucho los procesos de apropiación y transmisión de éste eran estables y relativamente controlados, pero ahora esta capacidad se ha superado a sí misma con creces (Gardner, 1999: 53).¹⁵¹ Por mucho que el mercado diga lo contrario, los renovados compromisos de la universidad van más allá de la formalización de un diploma. Ya se ha ido señalando que las exigencias sociales muchas veces le rebasan, pero sería reduccionista ver a las instituciones de educación superior sólo como una máquina expendedora de títulos. Peor aún, trabajando con programas añejos, no revalorizados y renovados. Ahora la universidad apunta a ser potencialmente una de las instituciones protagonistas de la sociedad del conocimiento, y, por lo mismo, es necesario nutrir los vínculos de la universidad con la sociedad civil (Fuentes, 2011: 70). Como respuesta a la misma ampliación de funciones en ambas, es importante “avanzar en niveles de compromiso en la función social de la universidad, superando el modelo academicista, e incluso del modelo crítico (sobre todo cuando esta crítica no rebasa el cuestionamiento ideológico y las acciones simbólicas de denuncia), para ir hacia un planteamiento de la función social que se exprese de modo más operativo a través del desarrollo vital de las funciones universitarias” (Bartolomé, 1990: 26).

Anteriormente las funciones de la universidad se agrupaban en la formación, investigación y difusión de la cultura, con responsabilidades periféricas a éstas. Ahora se han transformado en un universo complejo. Se busca crear la propia reingeniería para su mejor modelo de gobierno y gestión universitaria, que le permita desarrollar pertinencia e institucionalidad para asegurar la calidad en sus funciones, comportándose responsablemente, con transparencia, aún bajo el condicionamiento de los rankings y clasificaciones locales o globales. Todo esto bajo la presión del financiamiento, la normatividad y legislación de su entorno, buscando, además, la diferenciación para la competencia, sin dejar de atender el desarrollo de su docencia, investigación e innovación

¹⁵¹ Gardner señala que el individuo o agente inteligente, que pueda examinar los cuerpos de conocimiento y determinar qué vale la pena conocer será un profesional valorado, por ser capaz de sintetizar esos dominios de conocimiento que crecen exponencialmente, logrando así que información vital esté a disposición, de manera útil, para el ciudadano y el formulador de políticas.

del conocimiento, así como los compromisos propios y vastos de la internacionalización, tanto en el desarrollo académico, como en la gestión, en el asociacionismo, en la obtención de recursos y hasta para la competitividad, atribuyéndole además funciones mediadoras con la sociedad civil, para el diálogo y formación ciudadana a través de estrategias formativas y vinculantes para el servicio social, entre muchas otras cosas.

La diversidad entre todas las nuevas demandas y retos que plantea la sociedad del conocimiento en función de las capacidades organizacionales para dar respuesta a las instituciones de educación superior, ante la posibilidad de superarlas con innovación revela una cuestión radical; en verdad las universidades están en condiciones de dar respuesta a la sociedad hodierna. Esta época revela una sociedad inmersa en cierta incertidumbre, con carencia de recursos morales, atomizada e individualista y, aunque entronada por las virtudes del conocimiento, parece estar más cercana a la anomia que a la potencialización equilibrada de sí misma.

Vivimos una época próxima al reino de la Anomia, como lo describe Dahrendorf; es, caracterizada por un estado de extrema incertidumbre, en el cual nadie sabe qué comportamiento esperar de los demás en cada situación (Dahrendorf, 1994:41). Las sociedades modernas, contractualistas, atomizadas, sin fondo común de creencias, encuentran dificultad para regular normativamente el comportamiento de la gente. En vez de integración moral y un orden aceptado de sanciones, tiende a imperar una ambigüedad normativa, un sentido de riesgo y una gran incertidumbre (Brunner, 2002: 39).

Además, la sociedad del conocimiento exige, por sí misma y en su propia naturaleza, un análisis y una reflexión sobre la producción y pérdida de los recursos morales. Por un lado se incrementan y valoran algunos esquemas de capital, como el financiero, intelectual y el humano; pero, por otro, se restringe el capital social, que tienen y vienen de una naturaleza moral en la constitución de las normas. Una sociedad basada en el conocimiento suele promover más libertad e igualdad, bienespreciados en la democracia, trayendo como ventaja que la economía basada en el conocimiento, la que ha dado pauta también a esta sociedad, otorga poderes a las personas con el acceso a la información (Fukuyama, 2000: 15-16). Con ello se debilita la burocracia que tiende a controlar todo lo que era de su

competencia a través de normas, regulaciones y coacciones, y esto al mismo tiempo, se convierte en una herramienta potenciadora.

Lo que está en juego es la construcción de bases cognitivas, morales y emocionales para entender el mundo en el que estamos y al que vamos. No es prescindible una receta, sino una mejor capacidad de razonamiento. El mundo que hemos recibido de las generaciones anteriores y que transmitimos a los siguientes, requiere de más sentido, las nuevas generaciones, a su vez, exigen algunas referencias culturales comunes de cierta complejidad (Pérez-Díaz, 2005: 40). Esta ausencia no es inocente y tiene enormes consecuencias, como una capacidad de gentes distantes y, gracias a esa distancia, ciudadanos independientes “Además, esta base de gentes independientes son decisivas para el desarrollo de la curiosidad científica. Lo son también para el desarrollo de un tipo de experiencia profesional que tenga incorporado el aprendizaje permanente; es decir, el tipo de saberes profesionales que responde a una enseñanza no por la reiteración de los saberes hechos, sino por la apropiación de los saberes que se renuevan” (Pérez-Díaz, 2005: 41). Estos tres referentes (profesional, científico y cultural, relacionados entre sí) definen a una universidad digna de su nombre.

7.2.2. Cosas que es preciso considerar en la sociedad del conocimiento.

Es sabido o fácilmente inferido que en una sociedad basada en el conocimiento, van perdiendo validez las normas de conducta internalizadas. Entonces lo que demanda la sociedad del conocimiento en el presente siglo dependerá mucho de las normas reformuladas. Así, la transición hacia una sociedad de la información ha supuesto una ruptura de normas sociales. Una sociedad moderna de alta tecnología no puede funcionar sin ella y favorecerá importantes incentivos para reestablecerlas (Fukuyama, 2000: 19). Por mucho que las normas se reformulen no siempre siguen el ritmo de la economía en su avance hacia el espacio global. Bauman resalta en términos de Castells que la sociedad del conocimiento es un mundo en donde el poder fluye en el espacio global, fuera de todo control y del alcance de las instituciones, mientras que la política sigue siendo tan local

como siempre, en donde el poder ahora se redistribuye y está más allá del dominio de la política (2008: 218).

No sólo en las universidades la información y conocimiento se están trasformando rápidamente, también en el ámbito laboral, -ámbito al cual las instituciones de educación superior se encuentran vinculadas por el compromiso inherente para la preparación de capital humano-; y ante la necesidad de ese mercado denominado por Brunner como *mercado de las ocupaciones*, el cual cambia rápidamente. Esto, pone en jaque a los sistemas educacionales y de formación profesional, ante tal velocidad. Poseer una credencial profesional ya no es garantía de saber gestionar el arrebatado desarrollo y expansión del conocimiento. La educación superior se encuentra “ante un contexto de conocimientos que está experimentando una verdadera explosión y frente a un sistema de redes de información que vuelve abundante este bien hasta ayer escaso” (Brunner, 2002: 30-31). La enorme expansión de los conocimientos ha conducido a muchas instituciones universitarias a revisar y modificar su funcionamiento, empujándolas a evolucionar en su organización, su misión y su funcionamiento (UNESCO, 2005: 100), diversificándolo acorde a las pautas que vaya marcando la sociedad del conocimiento.

El aprovechamiento compartido del conocimiento no se puede reducir a una distribución de conocimientos o una delimitación de competencias formativas, en las que cada uno de los participantes se apropia del campo de especialización de conocimientos acorde a su interés. Los aportes del conocimiento compartido nutren el terreno de la cultura, pero no siempre se tienen claras las formas de reproducción de ésta. Dada la diversidad y vorágine de la sociedad actual, hablar de ello y tenerlo presente como una misión irrenunciable de la universidad parece ser el reto, ya que en la misma universidad parece estar como ausente. “La universidad parece haber cometido el lapsus freudiano de haber olvidado la cultura [...] la pregunta sobre la cultura en relación con la universidad es la pregunta sobre si la universidad proporciona, o no, la base del entendimiento razonable del mundo en el que estamos: es decir la base sobre lo que se crea el entendimiento de nuestra identidad y un diagnóstico sobre la situación histórica en la que nos encontramos” (Pérez-Díaz, 2005: 40).

El conocimiento compartido supone mucho más que un acceso universal al saber del que se beneficiarían los creadores y los consumidores de conocimientos. Además de ser una fuente

de autonomía y espíritu de iniciativa, es un vector de valores de apertura, confianza, curiosidad, intercambio y colaboración, que exige una participación activa de todos en la sociedad. (UNESCO, 2005: 197). En estas condiciones, las sociedades del conocimiento sólo llegarán a ser sociedades del saber al alcance de todos si se renueva la participación de todos los ciudadanos en la vida de la sociedad.

7.3. La universidad como agente de desarrollo.

A priori se podría afirmar que la universidad como creadora, gestora y transmisora de conocimiento y dentro de una sociedad civil moralmente plural, es una institución legitimada y eficaz que prevé, provee y promueve el desarrollo. Si se reflexiona más pausadamente esta idea, seguramente se condicionaría por las variables que la misma afirmación produce (Fuentes, 2011a). Por ejemplo: profundizar en el cómo se empodera a un profesional para que sea un excelente agente de evolución social y cómo la universidad aún con las presiones actuales, no sede a operar bajo la racionalidad de mercado; y se compromete para ello en sus funciones y metas, para que ambos, -profesional y universidad,- contribuyan en la construcción de una comunidad que trabaja en pro de un bien común y de un Estado de bienestar equitativo y justo. Conllevaría a darnos cuenta que al desglosar ese *a priori*, no dejaría de ser lo deseable, pero que implica un universo sobre el cual aunque tenga ese propósito y haga todo lo posible no se puede garantizar el resultado.

La idea de vincular el conocimiento como insumo y producto de la universidad, como ese bien que resulta de los procesos académicos, o con el desarrollo de una sociedad, de un lugar, de un país; puede resultar una obviedad. Pues todo lo que contribuya a restar ignorancia, en sí mismo ya es un bien social; pero el conocimiento que no crea o activa mecanismos de desarrollo y participación por sí mismo. Para que trascienda sus propias obviedades, apuntando a ser el vehículo moral con afanes de justicia, éste mínimamente debe apelar a ser:

- Cohesionador social que contribuya en mejora de la sociedad.

- Desarrollador personal y profesional que empodere a la persona con visiones y convicciones de justicia.
- Asegurador laboral en lo posible, ante un mercado de trabajo cambiante.
- Agente de solidaridad y participación social.
- Creador de posibilidades para la innovación y mejora del bien común.
- Recurso ampliamente distribuido y de fácil acceso.
- Medio democratizador en el incremento de participación cívica, política y social.

El conocimiento no sólo se ha convertido en una de las claves del desarrollo económico, sino que además contribuye al desarrollo humano y la autonomía *-empowerment-* de los individuos. En este sentido, el conocimiento es fuente de poder porque crea un potencial y una capacidad de acción (UNESCO, 2005: 198). El desarrollo de las sociedades del conocimiento podría abrir camino a distintos estilos de democracia más participativa, en los que las modalidades de interacción entre los distintos protagonistas tendrían una influencia determinante si el conocimiento se dirige a los mínimos mencionados y explora otros más.

Las tendencias económicas y los movimientos de la sociedad civil de la última década han cambiado las percepciones de lo que constituye conocimiento, influyendo también en la misión y las competencias de las instituciones de educación superior (Tandon, 2008: 142), a las que se les asigna la responsabilidad de ampliar sus roles de investigación y docencia, para ahora incidir más en el desarrollo humano y social.

7.3.1. Generalidades para comprender el desarrollo.

Para entender mejor el desarrollo desde una perspectiva más humana y moral, hay que precisar la diferencia entre desarrollo y desarrollo humano, la relación que existe entre la educación superior y el desarrollo humano queda evidenciada con el Índice de Desarrollo Humano (IDH)¹⁵². El IDH es un indicador social realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹⁵³. Mide de manera individual a cada país y uno de sus tres parámetros es la educación, tanto la elemental como la secundaria y la profesional. Los

¹⁵² Disponible en <http://hdr.undp.org/es> recuperado el 12 de mayo 2015.

¹⁵³ Disponible en <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html> recuperado el 12 de mayo de 2015.

otros dos parámetros son: el nivel de vida digna, medido por el Producto Interno Bruto (PIB) y la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA). Y el tercero, es el parámetro de promedio de vida y salud medido por la esperanza de vida al nacer, según cada país y las condiciones propias de éste. En una proporción u otra estos dos últimos parámetros son afectados por el nivel y la calidad de la educación de cada país, así como por la distribución que hay de ésta y la condición de oportunidad de acceso que se tenga a la educación de calidad en cada uno de estos.

El concepto de desarrollo, con su adjetivo de humano, ahora es amplio e incluyente. Antes sólo se focalizaba desde el punto de vista económico, pero cada vez son más los que enriquecen la perspectiva de éste, ya que “es posible que se produzca un avance en el desarrollo de una sociedad sin necesidad de que esa sociedad tenga que crecer económicamente. Y, a la inversa, es lamentablemente habitual que se produzca un crecimiento económico en una sociedad y que ese avance no se traduzca en un desarrollo global de dicha sociedad” (Martínez, 2000: 51). Anteriormente el desarrollo se medía sólo con el PIB. Este indicador sólo podía respaldar la evaluación del desarrollo económico pero no el desarrollo social. Es a partir de los últimos años del siglo pasado que se plantea el IDH; el cual proporciona una visión más integradora, haciendo del PIB parte de sus parámetros. El desarrollo humano constantemente relaciona los objetivos sociales que deben ser cubiertos como respuesta al progreso de una sociedad, por lo que “el desarrollo se entiende a la vez como un proceso de cambio en una sociedad y como el resultado de dicho proceso” (Emilio, 2003: 131).

7.3.2. Compromiso moral en la educación superior.

Todas las actividades de las instituciones de educación, las arraigadas, las renovadas y las que estén por venir, tendrán un reclamo moral implícito; pues casi a todas éstas se les empieza a depositar la responsabilidad de participar y contribuir en la revitalización del tejido social. Dados sus campos de interacción con la sociedad civil, y con miras también de ser paralelamente un elemento constitutivo del desarrollo (Xercavins, 2008: 35). Las sociedades del conocimiento tienen como elemento central la “capacidad para identificar,

producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación.”¹⁵⁴ La realidad social ha influido en la reformulación de los perfiles de egreso en las instituciones de educación superior, aunque no siempre las instituciones responden de manera pertinente a las renovadas demandas; no siempre identifican claramente cuál debe ser el perfil de egreso de los nuevos profesionales universitarios, ni todas las instituciones de educación superior expresan explícitamente interés en la vigencia de estas demandas.

Los compromisos de formación profesional ahora, más que en cualquier otra época, tienen una estructura interdisciplinar compleja. No sólo es cuestión de rediseñar los nuevos planes de estudios conforme a renovados contenidos, sino la implicación de una verdadera formación integral, en donde los egresados universitarios sean profesionales competentes en y ante sus realidades sociales, para que con su profesión se conviertan en un medio de desarrollo y para el desarrollo.¹⁵⁵ Desarrollo para ellos mismos, obviamente, pero que al mismo tiempo, de manera justa promuevan y generen desarrollo para los demás; sin perder el punto de equilibrio en el que este mismo desarrollo se convierta en algo dañino para la misma sociedad, y que pueda apelar, a su vez, en un equilibrio entre los bienes internos y externos propios de cada ejercicio profesional.

Una de las cosas que realmente preocupa de la demanda social sobre el nuevo perfil de egreso de los profesionales, es que ésta se asuma como una política de mercado en las ofertas educativas de las instituciones; que prometen y garantizan que el egresado estará preparado para enfrentar los retos del desarrollo. Pero cómo lo logrará si cada vez son más

¹⁵⁴ Señalado como legado en la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/flagship-project-activities/unesco-and-wsis/about/> recuperado el 12 de mayo de 2015.

¹⁵⁵ Cortina señala que: Necesitamos profesionales capaces de poner su conocimiento al servicio de los seres humanos, porque no es la ignorancia desde donde se diseña y pone en marcha el microcrédito, una tasa para circulación de capitales financieros, una renta básica de ciudadanía, instituciones internacionales de justicia, mecanismos de comercio justo, fondos éticos de inversión, fondos solidarios, investigación con células madre, la responsabilidad de las empresas [...] no es la falta de conocimiento y habilidades desde donde es posible hacer un mundo más humano sino todo lo contrario. Contar con expertos en los distintos campos es pues, necesario, pero expertos que estén dispuestos a tres cosas al menos: a diseñar en cada ámbito opciones humanizadoras y viables, y a intentar ponerlas por obra (2006b: 44).

las instituciones de educación superior que disminuyen el fomento de la cultura, donde la mayor capacidad desarrollada es comprender las disfuncionalidades del mundo. Aunque los activos más valorados en el campo de la educación superior tienen que ver con formas académicas de reconocimiento y prestigio y no tanto con el beneficio económico (Naidoo, 2008b: 87); al menos en teoría.

Las personas que tienen la capacidad de prepararse en un centro universitario, -aun cuando el proceso de masificación avanza no llega siempre a todos los estratos sociales-, en esta sociedad del conocimiento, encontrarán que no siempre existe una división de clases sociales dentro de las instituciones, pero sí existe una división entre quienes poseen el conocimiento para producir y los que carecen de él; entre los que tienen los medios para accederlo y los que no. Cortina señala que se puede producir la “Sociedad 20-80”, en la que un quinto de la humanidad, la que cuenta con conocimientos productivos, puede vivir bien, mientras que el resto y su trabajo no interesa (Cortina, 2006b: 44). Sin embargo, si las universidades convierten estas capacidades en oportunidades de crecimiento, será el momento de que el conocimiento realmente esté al servicio de los seres humanos.

Otro riesgo se genera cuando la institución de educación superior promete al Estado o a las empresas que le subvencionan y/o patrocinan, que ya se encuentran operando en la formación de los nuevos profesionales, cuando no se hace mucho al respecto. Entonces el compromiso sólo permanece en el discurso, para darnos cuenta de manera evidenciable que el egresado universitario no es competente. Haciendo de esto toda una estética para seguir eludiendo los compromisos reales ante la formación integral del alumno.

Las políticas de mercado tienen siempre ventajas y desventajas. Si se cumple lo que se pregona, es una ventaja por la propia congruencia; si sólo es maquillaje lo que se promueve está en riesgo la legitimación social de la propia institución. Si las instituciones no se comprometen en la formación de los profesionales y sólo queda como una política de mercado o de supuesta responsabilidad para con las autoridades educativas, lo que se está produciendo es una irresponsabilidad que atenta contra el capital humano y social; lo que nos llevará a desvirtuar más lo que ya ha perdido virtudes. Por otra parte, es pertinente no considerar una implantación de criterios de mercado respecto a lo que se espera del profesional egresado de la universidad que cualquier intento de reestructurar la cultura

académica sólo como base a las necesidades de mercado nos ha llevado a la mercantilización de la educación y, por ende, del conocimiento. Por otra parte, también se pueden obstruir los propósitos reales de la investigación y la democratización, de la formación profesional en su relación más básica de profesor-alumno. “La relación pedagógica entre el profesor y estudiante se transforma en un vínculo que depende de la transacción de una mercancía. La educación puede convertirse en una transacción comercial, el profesor es un productor de mercancías y el estudiante es un cliente” (Naidoo, 2008: 48). Y no sólo eso, sino que “la voluntad de superar las fronteras del conocimiento puede transformarse en un interés por la capitalización del conocimiento (Collins y Tillman, 1988; Slaughter y Leslie, 1997) y la investigación puede pasar a evaluarse por su capacidad de crear valor de mercado” (Naidoo, 2008: 48). El otorgar valor bajo estas circunstancias no es ilegítimo, puede ser válido siempre y cuando el bien que le da identidad no sea sustituido sólo por el bien externo.

7.3.3. El contrato social de la universidad.

El nuevo contrato social de la universidad, según Georges Haddad¹⁵⁶, señala que “las características esenciales de la universidad moderna se pueden definir por medio de tres términos principales: democratización, profesionalización e innovación” (Haddad, 2008: xxxvii). Estos tres términos, según él, son los tres ejes centrales de la nueva misión de la universidad; los cuales deben direccionarse también en la promoción del desarrollo social como compromiso de la universidad. La democratización no se verá como la libertad institucional de la universidad dentro de un estado democrático libre e independiente. Ahora la democratización de la universidad se plantea como creación de una comunidad de aprendizaje comprometida socialmente en la formación de sus profesionales.¹⁵⁷ Fomentar y forjar una conciencia democrática de participación en la construcción del conocimiento no es labor sencilla. Implica una reformulación de las labores académicas del docente en esa

¹⁵⁶ Director de la división de la Educación Superior de la UNESCO. Señalado en el Informe de la educación superior en el mundo 3. De la Global University Network for Innovation GUNI.

¹⁵⁷ En este espacio no se plantearán cada una de las cuestiones que llevan a construir una comunidad de aprendizaje con un modelo educativo de base democrática y acorde con las necesidades sociales reales. Pero sí se plantean elementos que ayudarán a clarificar y ampliar la perspectiva de este eje de la misión de la universidad.

promoción de competencias profesionales para los futuros egresados de la universidad (Fuentes, 2011b). Las últimas estrategias didáctico-pedagógicas sustentadas en competencias contribuyen al fomento de las capacidades de los estudiantes para nutrirlos como agentes de desarrollo, ya que plantean realidades para el aprendizaje creando renovados escenarios de aprendizaje. La nueva docencia debe hacer aliada a la participación de los sujetos, otorgándoles responsabilidad en la construcción del conocimiento y la forja de la autonomía con base experiencial. La formación profesional implica un universo de variables.

Los estudiantes no son simples clientes pasivos de formación con unos derechos concretos, sino participantes activos del aprendizaje con una serie de obligaciones. En lugar de actuar como motores de la calidad, los estudiantes constituyen un elemento esencial de la producción y la recepción del aprendizaje. Además, las universidades no son meros proveedores de servicios con responsabilidades ante los estudiantes, sino que son también reguladores de normas académicas y tienen la responsabilidad ante otros implicados en el proceso, como los padres, empresarios y el estado” (Naidoo, 2008a: 50).

La universidad bajo esta óptica se concibe como un espacio de prácticas democráticas, empezando en el salón de clases para después proyectar lo que dentro de éste sucede, fomentando el conocimiento como otro bien público. Los estudiantes que siguen en modelos pasivos terminan considerando la formación profesional como un producto, el cual se obtiene sin involucramiento social en su aprendizaje y sin ser parte de un proceso complejo que exige “compromiso y determinación por parte de la persona que aprende (Shumar, 1997). Estos cambios en las culturas del aprendizaje pueden traducirse en presiones para que los programas académicos se desarrollen en formas que requieran poco esfuerzo por parte del estudiante” (Naidoo, 2008: 50), contribuyendo al detrimento de los perfiles de egreso de las universidades, lo cual resulta cada vez más evidente por la falta de compromiso en el ejercicio profesional.

Otro de los ejes de la misión de la universidad es la profesionalización, de lo que cabe destacar en el informe GUNI 2008 que: “La profesionalización no puede justificar de manera alguna la deshumanización de las misiones universitarias. Muy al contrario, la UNESCO se convierte en mensajero de ello. Las nuevas profesiones y las nuevas

responsabilidades éticas que le acompañan necesitan más que antes un apoyo humanista basado en la interdisciplinariedad y en la pluridisciplinariedad para responder a los previsibles desafíos del siglo que comienza” (Haddad, 2008: xxxvii). La profesionalización conlleva un compromiso profundo en la labor de los agentes educadores universitarios -los profesores-, para nutrir y renovar la formación del futuro profesional acorde a las necesidades sociales vigentes. Pero el compromiso social de formación no debe recaer únicamente en la trinchera del docente. La sociedad tiene mucho que contribuir ya que ésta ha ido modificando sus estructuras, revolucionándolas aún más en los últimos veinte años con el desarrollo de la cultura global y las tecnologías de la información, por lo que educar en la cultura actual tiene una serie de variables y complicaciones de las cuales todos los medios e instituciones sociales forman parte, y es, en la misma forma que tendrán que tomar parte en la formación de sus ciudadanos.

La innovación es el tercer eje de la misión de la universidad y tiene como medio, la investigación focalizada en el desarrollo. El concepto de *investigación socialmente útil*, últimamente ha llevado a que se cuestionen cuáles son este tipo de investigaciones, (Haddad, 2008; Sørensen, 2011: 2) así como, a saber si estas investigaciones son las prioritarias, las urgentes o bien las necesarias; y bajo que parámetros podemos medir esta ambigüedad. Pero no es tan sencillo. La investigación valiosa se pone en duda respecto al valor que tiene un producto intelectual en las sociedades actuales, porque el conocimiento puede dejar de ser un fin en sí para convertirse en un medio, además de un producto en pro de la generación de rentas.

Es acaso de esta manera como se construye una sociedad del conocimiento, en donde las innovaciones se encuentran condicionadas a la creación de recursos, o bien, la investigación valiosa es la que se construye como fin en sí mismo, aun cuando esta no aporte mucho al desarrollo humano ni al económico. Todo tipo de investigación con su respectiva divulgación y promoción puede generar empoderamiento a los sujetos sociales para promover desarrollo. Ciertamente algunas investigaciones resultarán prioritarias y otras hasta urgentes. Lo triste es que la investigación pase a ser un artificio de utilidad y promoción, en función de una preocupación de imagen de las instituciones. “La forma en la que se envasa y se presenta el conocimiento en el mercado de las ideas ha cobrado, en

algunos casos, más importancia que la calidad o la solidez del conocimiento en sí.” (Naidoo, 2008^a: 49). La formación superior con su misión de investigar contribuye a priori al desarrollo de las sociedades si su participación es activa. La i+d, ha estado presente y con mayor fuerza en los últimos años en distintas instituciones. Investigar ya no es una tarea exclusiva de las universidades. Pero independientemente de donde se haga ésta, lo importante es que se realice, tanto de manera fundamental como práctica. Ambas en todas las posibles combinaciones de sus formas, para cubrir en lo más posible las necesidades sociales.

La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. Para ello, las instituciones y los sistemas, en sus relaciones más estrechas con el mundo del trabajo. Deben fundar sus orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales. Y, en particular, hacia el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente. Ha de prestarse especial atención a las funciones de la educación superior al servicio de la sociedad, y, más concretamente, a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades. También a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario.

La educación superior y su necesidad de actualización nos llevan a pensar en un planteamiento de estructuras diferenciadas y redireccionadas. No hace falta una evaluación para darnos cuenta de que las malas prácticas, pueden ir migrando a buenas en un plan de re-moralización de la estructura educativa. Una mejor educación no siempre responde a la fórmula de más educación. Tampoco solamente a la fórmula de educación pero de calidad, sino a una reformulación de la dirección de esta misma. Al parecer, las universidades no siempre direccionan su perfil de egreso a la demanda social, en donde la principal demanda es la transformación de ella misma. Bajo esta óptica general, la misión de la universidad, en este tiempo, deberá integrar una formación intra y extramuros de sus profesionales como creadores de estructuras sociales sólidas, ya sean institucionales, empresariales, gubernamentales y todas las posibles en donde ellos se desenvuelvan, para así fomentar el

desarrollo en pro del equilibrio de los bienes internos y externos, privados y públicos propios del ejercicio profesional en el cual se desenvolverán.

Capítulo 8

Gobierno y rankings, condicionantes en la revitalización del *êthos*.

Este capítulo tiene la intención de visualizar preliminarmente las características generales de la universidad como una organización, para, después, abordar el tema de gobierno universitario. El diseño y la gestión de las organizaciones es, sin duda, un tipo de competencia multidisciplinar en donde inciden muchos factores sociales, políticos, culturales, económicos etc. Los modelos organizacionales son susceptibles de transferirse más allá de las fronteras sociales y culturales que los crean. Pero, en el caso de las instituciones de educación superior, el tema de gobierno universitario no es muy viable para la transferencia de modelos, dada la diversidad de elementos que este tipo de organizaciones tiene. En el presente se muestran algunas alternativas, no como modelos acabados, sino de los factores del gobierno universitario que se deben de tomar en cuenta a la hora de estructurar un modelo. Por otra parte, la necesidad de abordar el tema del gobierno de manera particularizada, es porque se ha convertido en un factor determinante ante la forma de ser y el carácter que da a la institución universitaria; ya que es considerado el modelo de gobierno un condicionante del *êthos* institucional.

Aunque no exista un modelo único de organización universitaria que encaje en la generalidad de las instituciones de educación superior, es importante garantizar que los sistemas de enseñanza superior emergentes -los que surgieron después de la masificación- posean un buen nivel de calidad y pertinencia. También un grado de cooperación internacional suficiente, a fin de que puedan desempeñar plenamente su papel de pilares en la edificación de las sociedades del conocimiento. Esto se condicionará por un nuevo invento en la realidad de las instituciones de educación superior, como son, los rankings internacionales, tema que también es desarrollado en el presente capítulo con la intención de agrupar estos dos elementos correlacionales que están condicionando y en ocasiones mermando el desempeño de las universidades.

8.1. El carácter organizacional de la universidad.

La universidad es una comunidad que opera en torno a las necesidades de la sociedad y se estructura bajo un proyecto organizacional interno. Reúne personas de enorme diversidad profesional y demográfica. La comunidad no es sólo una corporación o una estructura, se debe hablar de ella como un modo de vida (Bernasconi, 2000: 147). Existe en la actualidad una preocupación constante, sobre cuál debe ser el modelo organizacional que mejor funcione para la operación de la diversidad de compromisos de la universidad. En el terreno de las organizaciones existen modelos de gestión que resultan óptimos, pero para la universidad no se cuenta con un modelo universal válido, que sea estructural para todas. En el orden organizacional, las características que resultan importantes a considerar son las que favorezcan las interacciones de la sociedad civil con la universidad y viceversa; o también, al mismo tiempo, entre sectores; en cualquiera de sus combinaciones posibles.

Tomando como referencia el esquema sectorial de las organizaciones -primero, segundo y tercer sector- en la sociedad; se encuentran las siguientes categorizaciones: 1) Como una organización pública que aún con su autonomía depende del Estado, tiene un carácter de propiedad del mismo; 2) Como una organización privada con fines de lucro, de corte empresarial, autosuficiente financieramente hablando -o al menos en parte;- con una mayor libertad en la gestión de su autonomía, mientras cumpla con lo que el Estado, en cuanto a legislación y normativa le demande; y 3) Como una organización privada sin ánimo de lucro, que se administra con esquemas de empresa e influencia del mercado, y que, al igual que la anterior, debe estar dentro del margen que la legislación del Estado le demande; no tiene como propósito generar riqueza, y si la genera la recicla invirtiéndola en la misma organización en pro de sus metas. “Por lo que dentro de toda esta estructura conllevará también a visualizar tres perspectivas bajo estructuras de ética aplicada: a la administración pública, a la empresa y al voluntariado” (Siurana, 2009: 38).

Partiendo de una visualización general sobre las características de las organizaciones, es necesario desarrollar algunos puntos de interés alrededor de éstas de manera preliminar: las organizaciones dentro del segundo y tercer sector surgen, por lo general, de procesos de

auto-organización¹⁵⁸ y no de declaraciones u ordenanzas formales, (Maturana y Varela, 1980). Al tratarse de un asociacionismo de carácter educativo, la declaración formal vendrá del cumplimiento de la legislación y normatividad que cada Estado demarque para la operatividad de las instituciones de educación superior, y de cómo queden constituidas en lo legal y retributivo para cada país. Cuando la asociación y sus actividades se estabilizan después de su creación logrando unidad, producen con ello pertenencia e identidad propia, pero, además, la construcción de identidad también se dará por la misión, funciones y metas que la organización desea alcanzar, no sólo por el tipo de declaración formal ante la autoridad que le reconoce.¹⁵⁹ Esto obviamente es parte de la constitución del *êthos* de la organización porque “la identidad es el conjunto de relaciones que define la organización como un todo, independientemente de los individuos particulares involucrados en esas relaciones, quienes pueden ser cualquiera en la medida que satisfagan esas relaciones” (Maturana y Varela 1980; 1987: 33). Por complemento y como ya se señaló con Cortina, las organizaciones no existen sin las personas y los recursos que constituyen sus interacciones en las que se basan sus relaciones. Las formas de las interacciones y los recursos específicos que las producen, definen la forma de ser de una organización.

La pertinencia¹⁶⁰ de una organización es responsabilidad de sus miembros y de la cabeza que la representa, aunque esta idea no siempre se comparte universalmente, porque nunca se sabe a ciencia cierta si las personas que integran una organización comparten este argumento con todos los que la conforman. Un argumento que, aun cuando evoca como sentido de pertenencia y de compromiso, no siempre se tiene como un principio de actuación. Esto no está exento en ningún tipo de organización. Hay quienes pueden trabajar en una universidad sólo con el interés particular de una seguridad laboral, sin saber siquiera cuál es el bien interno de su labor, y haciendo solamente lo propio para cumplir con lo indispensable que le hagan seguir allí. También hay profesores que pueden estar en una

¹⁵⁸ Acorde al interés de la investigación, cabe recordar que la universidad como organización del Estado no tuvo este origen, nació en la edad media bajo un orden social espontaneo, posteriormente fue apoyada y secundada por las autoridades seculares de ese entonces.

¹⁵⁹ Por ejemplo: el que una organización de educación superior quede formalmente reconocida como una asociación civil sin fines de lucro, no determina necesariamente este su bien interno, sino que afirmará que las razones de sus bienes no estarán condicionadas por la generación de riqueza.

¹⁶⁰ En el ámbito de la educación superior la pertinencia es interpretada como la congruencia entre lo que la universidad dice que hace, respecto a las funciones que se le otorgan y que ella misma dentro de su autonomía se atribuye y atiende; cuando la organización no se legitima haciendo lo que se espera de ella tendrá un problema de pertinencia.

universidad privada con fines de lucro, en donde no importa, mucho los bienes internos propios de una universidad pero viven un arraigado compromiso, eficaz con la excelencia de su labor.

La pertenencia a una organización se consolida cuando existe el compromiso ante la pertinencia de ésta, entendiéndose como pertinencia el cumplir las funciones para las que fue hecha. Así también; los miembros comprometidos son los que pueden absorber las amenazas que desafían la existencia e identidad de una organización. Si en la organización -como suele suceder en casi todo tipo de universidades-, existen otros agentes que comparten alguna responsabilidad, como un consejo o patronato que se vincule por invitación, interés, convenio, alianza o contrato, estos otros también se consideran parte de la organización como grupos de interés, aunque no tengan apropiada la identidad.

Siguiendo a Cortina y Conill en el tema de las organizaciones y la ética de éstas, mencionan que bajo la visión de una ética kantiana, basada en la buena intención de las personas, en la buena conciencia individual, importará, además de la buena intención de quien obra, la lógica del resto en la organización. “No es suficiente cuando se tienen que tomar decisiones en las que entran en juego también las decisiones de otros individuos según una lógica” (Cortina y Conill, 1998: 34-35), ya sea ésta una organización del Estado, una organización del mercado o una organización solidaria. Habrá que conocer cuáles son los medios y mecanismos que los determinan o los condicionan, ya que, por un lado estarán las personas y, por otro, los mecanismos de la organización. De la misma manera que las personas tienen una estructura moral, las organizaciones también cuentan con ella necesariamente, siguiendo a los anteriormente citados señalando que: no hay ninguna organización que este más allá del bien o el mal, ya que todas las organizaciones tienen una estructura moral, lo que significa, tomando la clave de aseveración que dan Zubirí y Aranguren que no hay ninguna organización amoral, por lo que tampoco habrá ninguna universidad amoral. Todas toman decisiones con un esquema de valores de referencia, y justifican sus elecciones desde esos valores. Respecto a los mecanismos, si estos son ambiguos o abstractos, habrá que reformularlos. Aun cuando todos en una organización tengan buenas intenciones no son garantía de buenos resultados. Imaginemos entonces la diversidad de mecanismos que

guían a la universidad, cuando ésta puede existir en sus tres variantes de sector y, a su vez, en cada uno de estos con gran diversidad en cuanto a los bienes internos que persigan.

En la actualidad, en el sistema universitario conviven instituciones de distinta índole que mezclan, en proporciones y grados diversos, la orientación al medio o al mercado, así como la orientación a las carreras que ofrecen. Universidades que compatibilizan el fin de lucro con el compromiso con la enseñanza, universidades con adscripción ideológica explícita y universidades que rehúsan cualquier adscripción; universidades de nicho según demanda y universidades sólo con interés empresarial; universidades puramente docentes y universidades conservadoras; universidades de propiedad estatal pero controladas por sus profesores y universidades privadas con financiamiento público y/o privado, etc. La experiencia muestra que el fenómeno de masificación trae, como consecuencia, un sinfín de fisonomías universitarias y que recaen en el carácter orgánico de las sociedades. No existe un solo modelo de universidad y tampoco existe un solo modelo de gobierno universitario, como lo exhibe el amplio panorama. Hay universidades gobernadas bajo reglas de propiedad, bajo modelos reformados, entregadas a boards fiduciarios, controladas por la Iglesia, subordinadas a empresas familiares, etc (Peña, 2007: 11).

8.2. Gobierno universitario.

El gobierno universitario, entre todas las responsabilidades, preocupaciones y actividades que conforman la misión, función y las metas de la universidad, será un elemento de particular señalamiento en la presente investigación, ya que es a partir de la configuración de la gobernanza universitaria que se determina no sólo el perfil de la organización, sino el carácter de la misma. “La gobernanza universitaria es el ejercicio del control colectivo sobre el logro de metas institucionales comunes, y puede ser definida como la forma en la que los actores públicos y privados intentan solucionar los problemas organizativos de las instituciones” (Vidal y Vieira, 2014: 17). Para el interés particular de la presente, es en el gobierno universitario donde se plantea la estrategia que determina la prioridad de los bienes internos que persigue la universidad. Es aquí donde deben surgir las directrices para que ésta vaya teniendo una mayor estatura moral. Una persona, un grupo, una organización

o institución alta de moral será la que es capaz de vivir una congruente autonomía, siendo capaz de darse sus propias reglas sin desmedro a ninguna persona, grupo u organización; incluyéndose a sí misma. Las personas que conforman el gobierno universitario son las que prioritariamente deberán estar altas de moral. No serán los únicos de quien se espera este deber, ya que lo recomendable es que una alta moral permee a las instituciones y, con ello, quedar mejor situadamente a la demanda de las realidades sociales. Por otro lado, y considerada la trascendencia de la autonomía tanto en la universidad como en la sociedad civil, y bajo el principio de reciprocidad, una organización que quiera revitalizar su autonomía tendrá que revitalizar también en ello a sus personas,¹⁶¹ y como consecuencia, personas revitalizadas moralmente vivirán más plenas esa autonomía.

Se ha señalado en más de una ocasión que el fenómeno de masificación ha sido el detonador de la mayoría de las situaciones actuales de las universidades (Acosta, 2014; Bernasconi, 2014; Brunner, 2009; 2008; Cortina 2003b), ya que de ella se derivaron otras preocupaciones para la universidad como el aseguramiento de la calidad, la rendición de cuentas, la acreditación, la evaluación, la internacionalización, etc. La constante tensión ante los problemas derivados de la masificación, se debe a, que trajo con todos ellos cambios importantes en la gobernanza de las universidades, dejando de ser dirigidas por oligarquías académicas, por lo que sus formas de gobierno se diversificaron sobre la base de diferentes esquemas según la naturaleza estatal o privada de cada una de estas (Brunner y Peña, 2008: 49-50).

8.2.1. Gobernanza y gobernabilidad universitaria.

Los sistemas de creencias sobre la educación superior impactan en las políticas públicas educativas sobre la misma y en el cómo deben de reconfigurarse los cuerpos de gobierno (Acosta, 2014: 33). Hoy en día, hay otros factores que están influyendo en los criterios para la distribución de los recursos. De lo que tradicionalmente se venía haciendo al respecto en las universidades, se está girando hacia los grupos de interés -stakeholders-, que participan

¹⁶¹ La revitalización de la autonomía de las personas implica alcanzar una aceptable y buena estatura moral, no sólo para autorregularse y dictarse sus propias normas, sino para que éstas no violenten la de los demás. En el plano organizacional esto se espera verse proyectado.

y determinan de manera indirecta las metas institucionales. Algunos de estos agentes indirectos son organizaciones externas que financian o patrocinan, entonces, los cuerpos de gobierno en las instituciones. Comprometidos con ello, los toman en cuenta en sus políticas educativas. Lo señalado estimula una gran variedad de formas en la cultura de las organizaciones. Difícilmente se seguirán conservando los modelos tradicionales de gobernanza dentro del ámbito universitario. Acosta, dentro de la idea de gobierno universitario, nos proporciona una categorización -tabla 31- en la que diferencia entre los conceptos de gobernabilidad y gobernanza, y que serán a los que nos referiremos cuando se usen estos conceptos:

Tabla 31

Gobierno universitario

Gobierno universitario	Gobernanza. Dimensión organizacional	Focaliza la atención en los cambios en las reglas del desempeño institucional que provocan ajustes o transformaciones en los patrones de organización preexistentes.	
		<i>La gobernanza institucional</i> es la capacidad organizacional, de gestión y coordinación, en la que una comunidad es capaz de acordar objetivos comunes, coordinar acciones para alcanzarlos y generar las estrategias institucionales más adecuadas para conseguirlos.	
		Estructuras administrativas y organizativas que articulan la acción del gobierno universitario con la de otros actores de la institución.	Estructuras administrativas y organizativas que articulan la acción del gobierno universitario con la de otros actores de la institución.
	Vertical y centralizado	Horizontal y descentralizado	
	Gobernabilidad. Dimensión política	Privilegia el análisis del papel de la gestión del conflicto en el tipo de respuestas institucionales que se producen ante los cambios en los contextos y el perfil de las políticas públicas.	
		<i>La gobernabilidad institucional</i> significa la capacidad del “sistema de gobierno universitario” para atender las demandas internas y externas a la organización.	
Internas: Proviene de la comunidad académica universitaria a través de sus organizaciones representativas (sindicatos académicos, organizaciones estudiantiles) o mediante exigencias disciplinares o profesionales.		Externas: Proviene de las exigencias gubernamentales y se expresan a través del conjunto de políticas públicas formuladas para influir en el desempeño de las universidades.	

Fuente: Elaboración propia con información de Acosta (2014).

La gobernanza y la gobernabilidad tendrán una relación de tensión entre la autonomía de los agentes de la política universitaria y la construcción de un liderazgo directivo para los nuevos retos del gobierno universitario. La interacción entre la edad, trayectoria, tipo, tamaño, complejidad organizacional, localización geográfica y posicionamiento de mercado, composición y características del cuerpo académico, composición social de los estudiantes y su perfil ideológico-cultural, plateará las variables por las que la universidad deberá reconstruir su configuración. La universidad, por todo lo señalado, se convierte en una organización que va más allá de una institución académica, siendo una combinación de agente económico, comunidad política, mesa de negociación, asamblea, tribunal y, en buena medida, anarquía. (Bernasconi, 2000: 146), desprendiéndose varios tipos de gobierno -tabla 32-.

Tabla 32

Tipos de gobierno en las universidades.

Tendencia en su operatividad	Descripción	Visión del dirigente
Mercado	El gobierno de la universidad se ejecuta por medio de la operación de mercados competitivos (de estudiantes, donantes, académicos etc).	Presidente Empresario
Unidad administrativa	Se organiza, trabaja y resuelve sus conflictos en función de obtención de objetivos claramente definidos.	Presidente Gerente
Negociación colectiva	Existen intereses contrapuestos que se resuelven a través de negociación entre los representantes de los diversos grupos de interés. Los resultados de estos procesos se hacen cumplir por la fuerza de los contratos y la presión social.	Presidente Mediador
Democracia	La universidad es vista como una comunidad con un electorado que consiste en estudiantes, profesores, ex alumnos, etc. Los presidentes administran en nombre del electorado.	Presidente Político
Consenso	La autoridad descansa en un proceso que asegura aparente unanimidad. Las decisiones se toman en reuniones.	Presidente Del directorio
Anarquía	Cada individuo toma decisiones autónomamente que producen resultados satisfactorios para el conjunto.	Presidente Catalizador
Judicial	El liderazgo institucional no se debe a ningún estamento, sino a la historia y futuro de la universidad.	Presidente Juez
Autocracia plebiscitaria	Las decisiones se toman en la cúspide y luego son ratificadas por la comunidad.	Presidente Rey-filósofo

Fuente: De Cohen y March en Bernasconi (2000: 145).

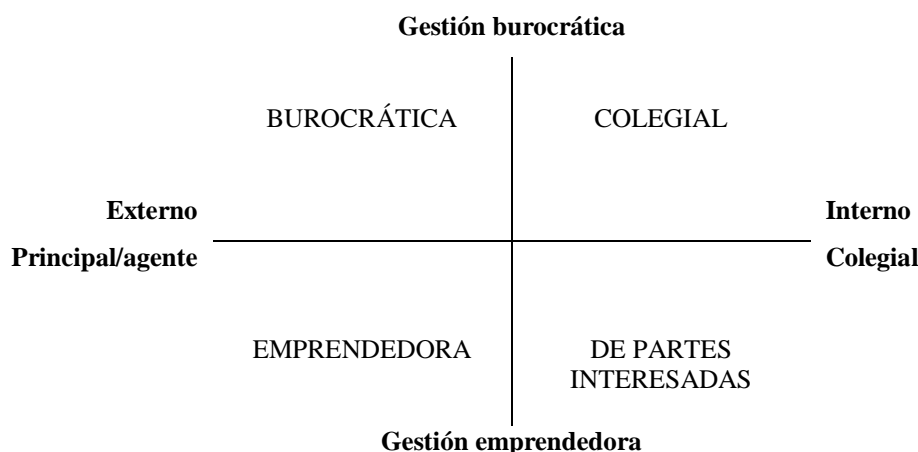
En el anterior concentrado sobre los tipos de gobierno, se señalaron una serie de características que no son excluyentes ni limitativas, por el contrario, son complementarias e integradoras a las características y competencias de los nuevos dirigentes, los cuales se pueden denominar presidentes o rectores. Todos los cambios a los que se enfrentan las instituciones de educación superior exigen una renovación y observación constante de la operatividad en su modelo de gobierno y gestión. La velocidad de reacción es una exigencia intrínseca. Las instituciones no deben y no pueden permitirse estar aletargando las reacciones a la estimulación de los cambios generados y a la vorágine de la sociedad actual. La adaptación a un medio cambiante e inestable, conlleva rediseñar procesos internos dignos a lo que los nuevos roles exijan.

El éxito de las adaptaciones dependerá, en primer lugar, de la capacidad de respuesta y adaptación a las modificaciones de las estructuras de gobierno y gestión de la organización (Brunner, 2011: 188-189). Son funciones del gobierno institucional, garantizar la misión y la sostenibilidad de la institución, así como la supervisión de su integridad y solidez financiera, la planeación, la resolución de conflictos entre los grupos de interés, así como monitorear y evaluar el desempeño de la estructura administrativa. Respecto a la variable de los stakeholders ya señalados, sean estos de nivel local, nacional e internacional, impactará en el prestigio y ubicación en los rankings, en la reputación de solidez de la institución, y sus fuentes de financiamiento, así como su estilo de gestión (Van Vught, 2007, citado en Brunner y Peña, 2008: 50).

8.2.2. Configuración de la gobernanza

Diagrama 1.

Regímenes de gobernanza sobre los ejes de legitimidad y efectividad.



Fuente: Brunner (2011).

El modelo señalado sobre la gobernanza de las instituciones universitarias, es planteado por Brunner, y servirá de referencia para una categorización a la que se pueda recurrir para construir un referente sobre la señalada gobernanza de las instituciones universitarias. Se basa en dos ejes principales, el de la legitimidad en el plano horizontal y el de la efectividad en el plano vertical, de los cuales se derivan cuatro cuadrantes. Cada cuadrante presenta generalidades que reflejan ideales que claramente se distinguen entre ellos sobre estos tipos de gobernanza, lo que no significa que sean excluyentes unos de otros.

El eje *horizontal es el de la legitimidad*. En el extremo izquierdo se hace referencia al gobierno universitario con la presencia de un agente principal y externo, lo que vendría a ser un organismo del Estado, habitualmente una secretaría o ministerio de educación superior. Es aquí donde se elaboran las decisiones estratégicas y se encargan de su aplicación. En el extremo opuesto se encuentra el modelo más antiguo e ideológicamente más apreciado por la academia, el de la colegialidad o gobierno interno compartido entre los académicos, que puede interpretarse como una democracia representativa del saber en forma de una comunidad de eruditos. Todo lo contrario al extremo izquierdo, donde se representa la universidad de los funcionarios académicos. Entre ambos polos de este eje

horizontal hay una amplia distribución de formas y gradaciones intermedias, donde se combina, en distintos grados los elementos propios de una gobernabilidad, cuyo centro de gravedad está en el exterior de la organización universitaria. Son aquellos propios de un gobierno interno provisto por los académicos, donde se mezclan en diferentes proporciones elementos burocráticos y colegiales (Brunner, 2011: 196).

El eje *vertical es el eje de la efectividad*. Se despliega entre el modelo de gestión burocrática en el extremo superior, y en el extremo inferior el modelo emprendedor. Brunner interpreta este eje denominándolo a “la manera weberiana”, en donde el modelo burocrático refiere a jerarquías formales, conductas regladas, posiciones detentadas impersonalmente, entrenamiento para el cargo, y especialización de funciones. En su mejor expresión opera como una máquina, citando a Weber (Weber, 1978). Precisión, velocidad, certeza, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, unidad estricta subordinación, reducción de fricciones y costos personales. Características que alcanzan su punto más alto en una administración estrictamente burocrática, comparada respecto a cualquier forma de administración colegial y honorífica. El modo emprendedor, por lo contrario, impulsa espontáneamente hacia la acción al espíritu que mueve la organización en condiciones de mercado, es decir, de intercambio y competencia, de lucha y permanente adaptación para sobrevivir en las cambiantes condiciones (Brunner, 2011: 195). Esto supone asumir riesgos en condiciones de incertidumbre, desarrollar la innovación para la transformación y autodeterminación organizacional.

Gobernanza emprendedora. En esta versión, la gobernanza de tipo emprendedora en las universidades supone una nueva forma de contrato entre el propietario de la institución, sea una corporación sin fines de lucro o una sociedad comercial, nacional o extranjera, y la agencia encargada de su administración. Este tipo de gestión entraña un modelo de gobernanza sobre las instituciones privadas en las que opera plenamente en mercados de servicios y productos de conocimiento para la obtención de recursos públicos y reputación. Brunner hace referencia a Clark para sentar las bases de la gestión universitaria emprendedora, y resume su posición bajo el esquema de sus cinco propiedades (Brunner, 2011: 204), descritas en el concentrado de la tabla 33.

Tabla 33

Propiedades de la gestión universitaria.

Núcleo de conducción fortalecido	<p>Supone, un contrato definido y explícito del propietario con el equipo encargado de la gestión, una cuidadosa selección del personal que ocupa el vértice estratégico de la universidad.</p> <p>La relación requiere una definida estructura, con una junta de gobierno formado en mayoría por miembros externos a la institución, el cual fija la visión de largo plazo; aprueba la estrategia y los recursos; da consejo técnico y profesional al personal de administración. Actúa como árbitro en disputas internas, ejerce una crítica, identifica e interpreta cambios en el entorno externo y elige a la persona encargada de dirigir la universidad y presidir al cuerpo de administración superior.</p> <p>Requiere contar con posiciones ejecutivas fuertes y facultadas para la toma de decisiones difíciles, manejar riesgos y recursos con suficiente apoyo de la comunidad. Es decir, con un grado mínimo de colegialidad llámese ésta, asesoría, consulta y consejo.</p>
Zona central estimulada	<p>Donde departamentos, escuelas, institutos y facultades se comprometan con la agenda emprendedora y la generación de ingresos.</p> <p>La creación de roles ejecutivos intermedios fuertes: decanos, directores, jefes de departamentos; es crucial en este esquema y puede requerir de suficiente apoyo central y de personal especializado en caso necesario, para el desarrollo de ciertas funciones administrativas claves de marketing, elaboración y presentación de proyectos de investigación, fomento de relaciones con partes interesadas externas, organización de eventos y administración de recursos humanos y financieros.</p>
Periferia expandida	<p>Vincula a la universidad con una red de organismos e instancias de gestión de conocimientos, difusión y transferencia tecnológica, con su entorno. Estas son las llamadas a relacionar la academia (la zona central) con la comunidad y el sector productivo, presentando servicios de consultoría para captar necesidades del entorno para la transferencia y diseminación del conocimiento; de formación de grupos de tareas que prestan servicios de investigación y realizan en general, labores de conexión entre la universidad y su entorno.</p>
Base diversificada de Ingresos	<p>Reduce la dependencia institucional respecto del subsidio fiscal, genera flujos adicionales de recursos, ensancha su autonomía, crea lazos con diversos <i>stakeholders</i> y proporciona así el espacio y los recursos para financiar innovaciones, asumir riesgos y realizar subsidios cruzados que permiten estimular áreas rezagadas de la zona central.</p> <p>Las actividades generadoras de rentas desarrolladas por las universidades deben producir un excedente utilizable. Propone para ello que el consejo o <i>board</i> de la institución monitoree de cerca e individualmente los flujos de ingresos, apruebe constantemente planes de inversión y re-inversión. Debería operar como una agencia de capital de riesgo que desarrolla una estrategia de precios como parte del modelo de negocios de la institución, distribuya los ingresos y el excedente entre la universidad y sus departamentos o facultades, vigila la legitimidad académica y mantiene la confianza en ellas, se ocupa de desarrollar capacidades gerenciales y profesionales en este ámbito.</p>
Cultura emprendedora	<p>Incluye valores, creencias, ideas, hábitos etc., que dan sentido al emprendimiento y proporcionen la argamasa que progresivamente va uniendo a las diferentes instancias académicas y administrativas de la universidad, creando una visión y un proyecto capaz de prolongarse en el tiempo en apoyo de esta nueva modalidad de gobernanza.</p>

Fuente: Elaboración propia con información en (Brunner, 2011: 204-207).

Normalmente, las universidades privadas están sujetas a presión competitiva y deben desarrollar estrategias en función de ello. Seguramente buscarán alguna forma de gestión emprendedora. Frecuentemente su centro de gravedad se halla desplazado verticalmente hacia arriba a lo largo del eje de efectividad, mezclando emprendimiento y burocratismo.

Gobernanza de partes interesadas (stakeholders). Es una forma que combina gestión emprendedora con legitimidad colegial. Esta perspectiva se ocupa simultáneamente de los partícipes internos, como los profesores, estudiantes, personal administrativo, y los externos. También se ocupa de los tradicionales como los emergentes con interés directo o indirecto en la institución, que pueden ser afectados positiva o negativamente por su desempeño, tales como el gobierno, agencias públicas que intervienen en el sector, municipios y autoridades provinciales y regionales, graduados, empleadores, organismos no gubernamentales, comunidades y movimientos de la sociedad civil, etc. Este tipo de gobernanza implica también una apertura de la universidad hacia la sociedad civil junto con una redefinición de su contrato con el Estado, el cual en la nueva situación busca estimular a sus universidades para la competitividad en su entorno y para la demanda de los grupos de interés, para que de esta manera se adapten y puedan actuar sobre el medio externo.

La universidad queda definida así como una organización de partícipes o partes interesadas (Bleiklie y Kogan, 2007, citado en Brunner, 2011: 202), en donde el enfoque de la autonomía institucional es considerada base para realizar decisiones estratégicas por parte de los líderes y administradores, como gestores en la satisfacción de intereses y expectativas de los diversos participantes, entre los cuales los académicos son sólo otro grupo de interés. La universidad pública gobernada y gestionada bajo el régimen de partes interesadas actúa en nombre del bien público, aunque ahora debe desenvolverse en mercados administrados o cuasi mercados (Shattock, 2003: 47-48 citado en Brunner, 2011: 203). Estos mercados muchas veces son diseñados por los gobiernos que los emplean para inducir competencia entre las instituciones públicas, estimulando la capacidad de obtener ingresos de fuentes distintas al Estado de aumentar su eficacia, interna y externa, de reducir costos y generar excedentes utilizables en función de las políticas y planes de desarrollo de las instituciones. Desde el punto de vista de la organización del gobierno universitario, las instituciones públicas puestas en este nuevo contexto responden usualmente separando la

conducción estratégica, que radican en un *board* (junta o consejo de gobierno) compuesto por miembros internos y externos, pudiendo estos últimos conformar la mayoría del organismo (Fielden, 2009) del manejo de los asuntos propiamente académicos, que permanece en manos de un organismo de base colegial (de carácter consultivo, asesor o con funciones de decisión), quedando al medio de ambos un sólido cuerpo de administradores profesionales, crecientemente de tipo gerencial (MacCarthaigh y Horan, 2010). A su turno, los gobiernos nacionales buscan maneras de conducir a distancia a sus universidades, reconociéndoles mayor autonomía y usando de preferencia incentivos, dispositivos de información y evaluación, indicadores de desempeño y variados mecanismos de tipo mercado para la financiación de las universidades (Brunner 2009: 124-126 y 2011: 203).

Los enfoques centrados en el *Management* están reorganizando la administración de numerosas universidades públicas de los países de la OCDE, adquiriendo una tendencia corporativa, lo que significa: incorporar una serie de técnicas para una gestión privado-empresarial a las instituciones universitarias; técnicas que, frecuentemente, alega Birnbaum (2001, citado en Brunner, 2011), pasarían por la universidad como fugaces modas sin dejar huellas ni producir efectos duraderos sobre el clima de trabajo y la productividad académica. Esta gestión reorganizada se puede resumir bajo los siguientes puntos:

- Enfocados a resultados e impactos.
- Bajo indicadores y estándares de desempeño.
- Organizaciones menos jerarquizadas y por contratos.
- Énfasis en calidad del servicio y la orientación al consumidor.
- Colaboración público-privada y del tercer sector.
- Prioridad otorgada a los valores de eficiencia e individualismo.

Gobernaza colegial. Este modelo es la base de la más antigua tradición de la *universitas magistrorum et scholarium*. La comunidad universitaria se manifiesta como una identidad moral caracterizada por una relativa independencia frente al medio exterior y dotada de

cohesión interna. Entre los privilegios, libertades e inmunidades, el primero fue la autonomía, es decir, el derecho a expresarse y actuar como cuerpo en sus relaciones con el mundo exterior, supervisar el reclutamiento de sus estudiantes y profesores, establecer sus propias regulaciones y aplicarlas mediante una forma limitada de jurisdicción interna (Gieysztor, 2004:108). La división y organización interna del trabajo alabada en su tiempo por Kant (2004), consistía básicamente en facultades a cargo de decanos y los bedeles, figuras de primer orden a las que correspondía la administración de los asuntos académicos (Brunner, 2011:198). Inicialmente la autoridad superior sobre los profesores y estudiantes se hallaba en manos del representante del obispo, quien encabezaba la *universitas*. Los miembros de la comunidad elegían a un rector, quien podía ser un estudiante (modelo de Bolonia) o un profesor (modelo de París y Oxford). Muchas de las características puras de este modelo de gobernanza se han ido ajustando y modificando, pero todavía se encuentran elementos de ella en la actualidad. La asamblea general compuesta por maestros, o maestros y estudiantes, habitualmente era presidida por el rector, existiendo también asambleas en todos los niveles internos de la universidad como en las facultades y colegios. En cada uno de estos niveles existían otros elementos temporales o permanentes que manejaban diversos asuntos administrativos sin formar parte de la comunidad. El bedel era el principal funcionario administrativo, quien operaba como ministro de fe y desempeñaba variadas funciones de gestión, disciplinarias, rituales y de información (Gieysztor, 2004: 119-129).

Esta forma de gobernanza de administración colegial a cargo de miembros de la comunidad, que actúa con relativa autonomía y con financiamiento institucional asegurado por patrones y mecenas, forma parte “de la memoria y leyenda de una *época de oro* de la institución. Bajo esta modalidad colegial de gobernanza, se sostiene que la universidad habría alcanzado su expresión más alta como una comunidad moral, preocupada únicamente por el bien público y libre de interferencias exteriores” (Brunner, 2011: 198). Bajo estas circunstancias, la operación de la institución es dominada por un cuerpo académico a manera de un cuerpo profesional. En suma, esta modalidad de gobernanza habría asegurado un alto nivel de autonomía profesional junto con un alto grado de participación del personal en la administración. Dicho en términos contemporáneos, un

orden donde “la autoridad no se impone de arriba-abajo por jerarquías administrativas” (Felt, 2001:17 citado en Brunner, 2011: 199).

Gobernanza burocrática. Este cuadrante se caracteriza por una fuerte presencia del Estado con sus roles de coordinación y control que configuran el gobierno de las universidades, en la dimensión vertical. La gestión es burocrática y se profesa lealtad al Estado. Se trata de modelos transformados con el modernismo -denominados universidad alemana y francesa- como extensiones de los respectivos Estados nacionales, y forman parte de los procesos europeos de secularización, racionalización, burocratización y especialización, expandiéndose posteriormente a muchos lugares del globo como ya se ha señalado anteriormente (Rüegg, 2004). Dentro de este paradigma, los profesores son funcionarios públicos, quienes conformaban la administración al interior de las organizaciones reglamentadas y jerarquizadas. En la universidad alemana del siglo XIX, el profesor se concebía a sí mismo como un servidor del Estado nacional y vanguardia de la ciencia moderna (Howard, 2006:14). Desde el punto de vista del financiamiento, éste depende del presupuesto del Estado.

La autonomía se determina por lo regular a lo que se negocie con el Estado, por lo que la gobernanza está altamente influida por los ministerios de educación pública. En cuanto a la gestión o gobernabilidad, ésta se hace más compleja y especializada, a medida que las universidades crecen, se diferencian sus unidades internas, se multiplican sus funciones y objetivos, y se intensifican sus relaciones con el Estado y con sus organismos encargados de la educación nacional. Las actividades administrativas vinculadas a los procesos de admisión y reclutamiento de alumnos, la selección y promoción de profesores, la organización y ejecución de las tareas de enseñanza, la supervisión del personal, el cuidado y la gestión de la infraestructura; la administración financiera y rendición de cuentas respecto de los recursos recibidos del Estado se sistematizan y se transforman en rutinas burocráticas.

Aunque las universidades de características estatales que tenían la pureza de cuando se reformaron en el siglo XIX se van extinguiendo o se van diversificando, en su versión más actual forman parte de la esfera pública y son, en sentido funcional, instrumentos del Estado como proyecto moderno. Se organizan burocráticamente hacia dentro, están dotadas

de relativa autonomía, pero hacia el exterior su punto de referencia es el Estado. Sus miembros participan de diversas maneras en el gobierno de las instituciones de manera colegiada (Gerbod, 2004a: 117-121 citado en Brunner, 2011: 197-198), gozan de libertad para enseñar y aprender, pero se hallan sujetos a un código de servicio y lealtad funcionaria. También la autoconciencia moderna de la profesión académica se forja allí, en ese espacio que exalta la función pública y un sentido de realización personal y profesional a través del servicio a una autoridad que se extiende encargada del interés universal.

8.2.3. Capital social desde y para el gobierno universitario.

¿Cómo incide los recursos morales en la revitalización de las instituciones? Cortina y Conill nos dan una respuesta contundente a esta pregunta que direcciona la reflexión, señalando que “sin la construcción de personas, sin la formación de personas que hace la ética cívica, no tenemos punto de partida para iniciar proyecto alguno” (Cortina y Conill, 1998: 81). Si no hay personas integralmente formadas es irrelevante el cambio en las estructuras, en las instituciones, en las organizaciones, hasta en las normas y las leyes de la sociedad. Si no hay personas altas de moral, motivadas y revitalizadas por las convicciones y responsabilidades que conlleva la responsabilidad de la civilidad y la capitalización social, entonces las estructuras quedan vacías, se debilitan y se caen -no se habla en este momento únicamente de la formación de los estudiantes, sino de la integridad e integralidad del cuerpo que represente a la organización-. Estas estructuras son las propias del Estado, las del mercado, las del tercer sector; las de la sociedad en general, en las que suceden todas las interacciones entre cada uno de los sectores y hacia sí mismos. Esta visión permite reflexionar sobre la importancia de la función social de las instituciones de educación superior, de la cual también se tiene presente que cada vez es más evidente que las características de la sociedad civil afectan a la salud de nuestras democracias y comunidades y a la de nuestras personas (Putnam, 2003: 13). Hay también diferentes razones para creer que las características más significativas de la sociedad civil y el perfil de nuestro capital social varían de forma sistemática en el tiempo y en el espacio.

El capital social en la organización universitaria y su cuerpo de gobierno suele conseguirse de manera indirecta o informal. Todo el entramado interno de la vida universitaria tiene una gran influencia en la formación moral de tipo informal que reciben los estudiantes. “Precisamente su aspecto informal consiste en que no tiene profesores, horarios ni salas de clases (como sí los tienen las asignaturas de ética que forman parte de los planes de estudio), sino que se expresa en el sentido ético con que sus miembros se relacionan mutuamente en la vida universitaria con el fin de hacer posible la meta que le da sentido” (Correa, 2012: 129). Esto demanda que la universidad esté capitalizada humana y socialmente a través de los miembros que la componen. Significa apelar a la excelencia, significa garantizar un universo de justicia hacia el interior de la organización.

La universidad requiere de una importante porción de capital social en su organización interna, al mismo tiempo está llamada a convertirse en una fuente de capital social expandida al resto de la sociedad. Por un lado, se ve como el generador de capital social, pero, por el otro, es indispensable capitalizarse de la misma forma, atendiendo cíclicamente la congruencia entre estos dos compromisos. A la dimensión interna se le puede sostener que el capital social resulta determinante para el buen funcionamiento de la organización universitaria, más aún, es la condición esencial para el logro de sus objetivos institucionales.

Muchas de las promesas que la universidad atribuye en la justificación de su existencia también le esgrimen que se provea capital de este tipo y provea también de este capital a la sociedad. Al hablar de la organización universitaria, sin embargo, no nos referimos a los diferentes modelos técnicos de gestión nada más, sino que la asumimos desde la perspectiva de una actividad social y las responsabilidades que le implica asumirla (Correa, 2012: 122). Primordialmente de las instituciones de educación superior se espera que, además de profesionales adiestrados en un determinado capital humano, sean ciudadanos implicados en el capital social de sus comunidades más próximas (Domingo, 2012). Es allí donde el círculo se cierra, pues no sólo implica operar con capital social en sí misma y otorgar capital social a la sociedad, sino forjar en la formación de sus egresados una visión hacia el compromiso de fomentar este capital en el ejercicio de su profesión.

8.3. El gobierno universitario y el condicionamiento de los rankings.

Los sistemas de educación superior, en muchas partes del mundo, se ven inmersos en el mundo del mercado, pero el mercado universitario tiene una peculiar característica, y es el carácter que se forja con la reputación. Aunque existe también el interés de maximizar los beneficios económicos para poder financiarse, la razón principal será conseguir el prestigio que los rankings otorgan. En los nuevos contextos en los que se encuentra inmersa la universidad, una de las mayores preocupaciones respecto a su quehacer y que se ha manifestado tanto interna como externamente, es la transparencia, la rendición de cuentas y el acceso a la información; elementos que resultan necesarios para poder direccionar su crecimiento. Transparencia para facilitar el cambio hacia nuevos modelos de gobierno universitario, disponibilidad de información para ayudar a tomar decisiones tanto a los gestores como a los usuarios, y la rendición de cuentas para generar confianza (Carot, 2012: 6).

Actualmente existe una sobrevaloración a los rankings, lo que está determinando y condicionando muchas de las veces las estrategias de dirección y gobierno sobre la forma de ser y hacer la universidad. Se les ha venido otorgando mucho poder a éstos, poder con el que han adquirido una visibilidad social, política y económica, aún con la serie de sesgos que presentan al querer encajonar bajo esos indicadores a la educación universitaria en el mundo. Peña señala una advertencia al respecto, cuando dice que: “hay que cuidar que el fetichismo haga presa de la universidad y transformemos a los rankings, como en la época de Kant lo fue la teología, en la medida y en la orientación última del trabajo universitario” (Peña, 2007: 12). Aunque no se precisa siempre el objetivo, las metas o las funciones de los rankings, así como las razones de su existencia, se deben a algo que los produjo. Si forman parte de esa transparencia y acceso a la información algo de beneficio tendrán. No todo es perjuicio pensando que son intereses económicos los que hacen que existan. Existen en el ámbito internacional varios sistemas de rankings entre los que destacan:

- El *Ranking Académico de las Universidades del Mundo* (Shangai- ARWU).
- *QS World University Rankings* (QSWUR).
- *Times Higher Education* (THE-WUR).
- The CWTS Leiden Ranking (Leiden).

Las razones que esgrimen los sistemas de rankings -al menos los más conocidos- y acorde a lo que estos mismos sistemas reportan, es que aportan información para la toma de decisiones de los estudiantes, o también, nutren la competencia y el ego institucional de aparecer en ellos.

8.3.1. Visiones de los *rankings* universitarios.

El mercado de la educación superior se jerarquiza acorde con el prestigio que se le otorga a la universidad, la opinión pública como uno de los ejercicios de la sociedad civil, contribuye a ello y lo refuerza cada vez más con la legitimación de las diferentes formas que se posicionan estos instrumentos evaluativos llamados *rankings*. Muchas veces los *rankings* internacionales de mayor referencia perjudican sistemáticamente a las universidades que no aparecen en éstos, sobre todo cuando se apoyan en visiones sesgadas; las universidades miran casi de forma exclusiva a los sistemas señalados en el apartado anterior. Por lo regular lo que un *ranking* busca es establecer jerarquías institucionales en función de algunos conceptos normativos como: universidades de investigación o universidades de clase mundial. El sistema más conocido es el de Shanghái, cuya función investigadora de la universidad, es el factor apremiante a medir, con este se evidencia el número de premios científicos y de publicaciones en ciertas revistas científicas internacionales, casi en su totalidad de habla inglesa (Haug, 2012: 10). Lo que privilegia la investigación que se hace en este idioma sin considerar que en el mundo hay otras lenguas que se hablan en gran proporción.

El *Ranking* Académico de las Universidades del Mundo¹⁶² (ARWU- Shanghai) nace en el 2003 y utiliza seis indicadores para clasificar las universidades. Estos indicadores son: el número de alumnos y profesores que han ganado premios *Nobel* y medallas *Fields*, el número de investigadores altamente citados, el número de artículos publicados en revistas como *Nature* y *Science*, número de artículos indexados en *Science Citation Index Expanded*

¹⁶² Academic Ranking of World Universities, (ARWU) por sus siglas en inglés, fue publicado por primera vez en junio de 2003 por el Centro de las Universidades de Clase Mundial o Center for World-Class Universities (CWCU) de la Escuela Superior de Educación de la Universidad Jiao Tongde Shanghái de China, y se actualiza con periodicidad anual. Disponible en <http://www.shanghairanking.com/es/index.html> recuperado el 14 de mayo de 2015.

(SCIE) y *Social Sciences Citation Index* (SSCI), y el rendimiento per cápita respecto al tamaño de una institución. ARWU- Shanghai califica más de mil doscientas universidades al año y las quinientas mejores se publican en su web. Aunque el ARWU se creó con el objetivo de conocer el posicionamiento de las universidades de educación superior en China en comparación con las universidades de clase mundial (CaiLiu, 2013: 24), ha logrado conjuntar una gran atención por parte de universidades, gobiernos y medios de comunicación públicos en todo el mundo.

Otro de los *rankings* más concurridos es el *QS World University Rankings*¹⁶³ (QSWUR) tabla 34. Nace en el 2004 con el objetivo de ayudar a los estudiantes a comparar de manera informada sus opciones de estudio en el ámbito internacional. Clasifica ochocientas universidades de todo el mundo haciendo un estudio de más de tres mil, las cuatrocientas mejores se asignan en posiciones individuales y las subsecuentes se posicionan por grupos.

Tabla 34

Metodología QSWUR

%	Criterio	Descripción
40%	Reputación académica	Se mide con una encuesta mundial, solicitando a los académicos identificar instituciones en las que creen se está llevando a cabo innovación en su campo de especialización.
10%	Reputación de empleabilidad	Se mide con una encuesta mundial, solicitando a los empleadores identifiquen las universidades que perciben tienen los mejores graduados.
20%	Académicos por estudiante	Mide el número de personal académico empleado en relación con el número de alumnos matriculados. Da una visión de las universidades que ofrecen clases pequeñas y por ende un buen nivel de supervisión individual.
20%	Investigaciones citadas	Cuanto más a menudo un trabajo de investigación ha sido citado por otros más valor le da a la universidad.
5 %	Diversidad internacional (profesores)	Capacidad de atracción de cuerpo académico internacional.
5 %	Diversidad internacional (alumnos)	Capacidad de atracción de estudiantado internacional.

Fuente: Reelaboración propia con información de QSWUR <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>

El *ranking* se estructura en cuatro grandes áreas de interés: investigación, docencia, empleabilidad y perspectiva internacional. Estas cuatro áreas se evalúan con seis indicadores, cada uno de los cuales tiene una ponderación diferente; cuatro de los

¹⁶³ Disponible en <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings> recuperado el 14 de mayo de 2015.

indicadores se basan en los datos rigurosos y los dos restantes en encuestas globales, una para ámbitos académicos y otra para el ámbito de los empleadores.

Otro de los *ranking* enlistados es: *Times Higher Education World University Ranking* (THE-WUR) cuya metodología recogemos en la tabla 35,¹⁶⁴ nace en el año 2010, cataloga a las mejores universidades dentro de lo que ellos consideran las funciones básicas: enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional. Usan trece indicadores de desempeño para proveer comparaciones lo más amplias posibles para la confianza de los estudiantes, académicos, líderes universitarios, la industria y los gobiernos. Los trece indicadores de desempeño se organizan en cinco áreas:

Tabla 35

Metodología *Times Higher Education World University Ranking* (THE-WUR).

%	Área	Descripción	Indicadores
30%	Enseñanza	El ambiente de aprendizaje	Académicos por estudiante Premios doctorales y de licenciatura Profesores con doctorado Reputación académica (Encuesta) Matrícula de ingreso
30%	Investigación	Volumen, ingresos y reputación	Artículos académicos Ingresos por investigación Reputación investigación (Encuesta)
30%	Citaciones	Influencia de las investigaciones	Investigaciones citadas
2.5%	Participación con la Industria	Contribución de la universidad a la industria con innovaciones, invenciones y consultoría	Transferencia de conocimiento
7.5 %	Panorama internacional	Personal, estudiantes e investigación	Atracción de académicos internacionales Coautoría internacional Atracción de estudiantes internacionales

Fuente: Elaboración propia con información de THE- WUR <http://www.timeshighereducation.co.uk/>

La principal diferencia de este ranking respecto al anterior, es que incluye un acercamiento a la capacidad de la universidad para contribuir al sector industrial o empresarial con innovaciones, invenciones y consultoría (Baty, 2013:44). La transferencia de conocimiento es el indicador diferenciador y queda evidenciado en función de los ingresos que por investigación una institución universitaria gana de la industria, contra el número de

¹⁶⁴ Disponible en <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/> recuperado el 14 de mayo de 2015.

personal académico que emplea para ello. Vincula la relación universidad-empresa para acercarse también a conocer cuánto las empresas están dispuestas a pagar por la investigación, así como la capacidad de la universidad para responder a ello.

Por último, se tiene el de CWTS Leiden¹⁶⁵. En comparación con otros rankings, la categorización de Leiden ofrece sólo indicadores de impacto científico y no considera datos de encuestas de reputación, tampoco datos facilitados por las propias universidades. Agrupa a las mejores setecientas cincuenta universidades en el mundo. Los criterios adoptados para definir las universidades para el ranking de Leiden no son de estructura formal. Dado que las instituciones de educación superior se caracterizan por poseer una mezcla de tareas, entre las que destacan la formación y la investigación, ésta última acentuada con sus programas de doctorado. Las universidades no son entidades particularmente homogéneas por lo que no permiten una comparación internacional en todos los aspectos. El enfoque de la clasificación de Leiden en la investigación científica, certifica que las instituciones incluidas en él, tienen un alto grado de actividad de investigación y toma como referencia las publicaciones indexadas. Las puntuaciones de clasificación para cada institución se deben evaluar en el contexto de su misión y responsabilidades particulares (Scott, 2013: 123). Estas misiones y responsabilidades pueden estar estrechamente vinculadas a los sistemas académicos nacionales o regionales en los que operan las universidades, o bien tener metas muy particulares.

Existen otras instancias internacionales con influencia local o regional, aunque no funcionan necesariamente como sistemas de indicadores. Por ejemplo, INFOACES¹⁶⁶ persigue objetivos informativos, proporcionando a las universidades datos relevantes, se apoya en la base de datos y el sistema del MESALC¹⁶⁷, en donde se reflejan datos específicos y relevantes en el ámbito latinoamericano para el establecimiento de tipologías.

¹⁶⁵ Disponible en <http://www.leidenranking.com/> recuperado el 15 de mayo de 2015.

¹⁶⁶ Es un sistema integral de información sobre educación superior en América Latina, lo conforma una red de instituciones comprometidas con la transparencia y la mejora de la calidad de la educación superior. Disponible en <http://www.infoaces.org/> recuperado el 15 de mayo de 2015.

¹⁶⁷ Es una herramienta de solución ante la necesidad de América Latina y El Caribe para construir redes académicas de escala institucional, nacional y regional para analizar problemas estratégicos de la educación superior para crear medidas aptas para superar las fuertes asimetrías; disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=406&lang=es recuperado el 15 de mayo de 2015.

Tales referentes ya existen también en otros ámbitos, en Europa con el proyecto U-Map¹⁶⁸ (de la Unión Europea), el cual se apoya en indicadores multidimensionales y permite que las instituciones de educación superior se comparen con otras similares a ellas para que haga sentido la comparación. U-Map ofrece dos herramientas para mejorar la transparencia. La primera *ProfileFinder* produce una lista de instituciones de educación superior que son comparables en características a la que se desea comparar; y la segunda *ProfileViewer* que da esquema sobre aspectos a evaluar en los perfiles comparables.

8.3.2. Atracciones y detracciones de los *rankings* universitarios.

Este tema desata varias polémicas. De ellas, destacamos los siguientes aspectos a favor y en contra: en general los *rankings* han sido bien acogidos por la opinión pública, aunque no representan del todo las partes importantes en las funciones de la universidad. Entre sus contribuciones se cuenta con:

- El incremento a la producción académica investigadora de las universidades ya que, con el afán de figurar, se convierte en el objetivo prioritario de muchos de sus dirigentes, o bien en coacción por parte del Estado cuando este tiene una influencia directa en la universidad pública.
- Se promueve una cultura de transparencia cuando se recogen y publican datos fiables respecto de las instituciones y promueven también el establecimiento de objetivos ambiciosos por la institución.
- Las instituciones pueden encontrarse analizando factores claves que explican la categorización en el *ranking*, tratando de mejorar otros elementos vinculantes como la enseñanza, el aprendizaje, o reforzando la investigación; proponiendo objetivos concretos para guiar, sin reemplazar, la planificación estratégica. (Jamil, 2013: 240).

Dentro de los contras se encuentran:

¹⁶⁸ Es un proyecto europeo que sirve para la clasificación de las instituciones de educación superior. Disponible en <http://www.u-map.eu/> recuperado el 15 de mayo de 2015.

- El objetivo de mejorar la calidad de las universidades, especialmente en la parte formativa, queda postergado por la búsqueda de la excelencia investigadora. Subir unos escalones en los famosos rankings se ha convertido en el objetivo prioritario (Carot, 2012).
- Se descartan las demás actividades universitarias, como si no tuviesen importancia: la función docente, los proyectos sociales, la difusión de la cultura, el fomento deportivo. Como si las instituciones de educación superior no tuvieran ningún impacto social, cultural o local. Si bien estas dimensiones de la actividad universitaria son difíciles de medir, no dejan de ser claves en el impacto que las instituciones tienen en lo local.
- Los rankings representan un riesgo importante a tomar en cuenta, cuando la información que proyectan no es del todo relevante para determinada universidad y se utiliza como directrices en el momento de definir estrategias para las instituciones. Si bien parece legítima la aspiración de ciertos gobiernos de fomentar la emergencia de algunos “campeones” en sus sistemas universitarios (Scott, 2013, Salmi, 2013 y Carot 2010), sería muy grave que el conjunto de prioridades políticas y la financiación asociada a ella, se orientaran según los criterios de los rankings.
- Sus sesgos favorecen al modelo anglosajón de universidad, ya que usan bases de datos sobre publicaciones y citas como Scopus ISI-Thomson, que recogen el material publicado, en su mayoría en inglés y en las áreas de ciencias de la salud e ingeniería (Bernasconi, 2013b).
- El *ranking* no mide resultados en términos de acceso, equidad, calidad, relevancia, diferenciación institucional y contribución en lo local.
- En algunos lugares del planeta, las universidades tienen esquemas de clasificación locales y focalizados en sus políticas de educación superior, por lo que su responsabilidad está prioritariamente allí. Sus funciones trascienden entonces a los determinantes de las universidades anglosajonas, que son las que determinan los elementos a evaluar de los rankings universitarios (Bernasconi, 2013b).
- Ciertos rankings, como los del QS y del Times Higher Education, usan de manera alternativa la opinión de expertos, quienes son parte del mismo sistema y son seleccionados por ellos, careciendo de visiones fuera de su sistema.

Capítulo 9

Ética aplicada como referente del *êthos* universitario.

Las éticas aplicadas surgen por la demanda de soluciones integrales a las problemáticas necesidades y realidades sociales. Éstas son posibles en sociedades moralmente plurales, en donde las personas involucradas en algún proceso social, así como los que son afectados por el resultado del mismo proceso, fungen como agentes de la propia práctica en el acuerdo y deliberación de dicho proceso. Con las éticas aplicadas se pretende alcanzar mejores soluciones a cuestiones de diversa índole. Éstas se pueden constituir como un mecanismo de la sociedad civil, y también de la universidad como comunidad académica. En ambos contextos se promueve el pluralismo moral por lo que las éticas aplicadas revitalizan el *êthos* de las personas, las organizaciones e instituciones, contribuyendo a la forja de la ética cívica y a la capitalización social de sus grupos, comunidades y sociedades.

La expresión de *ética aplicada* muchas veces se interpreta como si ésta se tratase de un conjunto de principios diferenciados, los cuales se aplican a casos concretos, como si de deducción e inducción se tratara únicamente. Pero el enfoque es mucho más elaborado y complejo que sólo el conjunto de principios diferenciados. Conlleva otros factores, y es menester en este capítulo hablar de ello, para situar mejor el *êthos* universitario con todas las actividades que tradicionalmente le son propias, y las que se le han venido incrementando en su desarrollo y que forman parte de sus elementos constitutivos. En este capítulo se plasman las características de las éticas aplicadas y los requerimientos propios de la aplicación, por medio de una reconstrucción teórica de quienes las han desarrollado. Así, también, se expone como propuesta para la toma de decisiones y la elaboración de estrategias que potencialmente puedan ser convertidas en políticas educativas.

9.1. Generalidades de las éticas aplicadas

Para aclarar de inicio de qué estamos hablando con el tema de *ética aplicada*, es preciso referir primero a la palabra *ética*, sin mayores apelativos, como la que de manera general

busca lo bueno, lo justo, y lo esperable de que sucedan ambas cosas, incluyendo también lo que es correcto y prudente. Todo ello, visualizado desde la conciencia moral, la cual no siempre coincide con las normas socialmente establecidas o con las leyes. Dicho de otra forma, no siempre coincide lo legal y legítimo. Pero podemos tomar también la siguiente concepción, que señala que la *ética aplicada* “sería aquel otro discurso específico que trata de establecer los principios, valores y orientaciones que convienen a un ámbito de acción determinado” (Martínez, 2000: 21). Así, cada ética aplicada tiene sus fundamentos en dos bases; por un lado, en los *principios éticos generales* que otorgan el marco de convivencia que sirven para la sociedad en su conjunto, y, por el otro lado, en los *principios éticos específicos* que los actores y los afectados de cada contexto han demarcado como relevantes para sí mismos, dentro de la misma evolución del ámbito en donde se desarrolla la ética aplicada (Cortina y Martínez, 2001: 158-165). Si para la fundamentación nos podemos apoyar en principios éticos como el dialógico,¹⁶⁹ la tarea de la aplicación consistirá entonces en averiguar cómo pueden los principios ayudar a orientar las actividades o acciones de las personas y las organizaciones. Es preciso, entonces, tomar en cuenta que no basta con reflexionar cómo aplicar los principios éticos a ámbitos de la vida cotidiana, sino que es preciso considerar que cada tipo de actividad tiene sus exigencias morales y sus valores concretos.

No resulta conveniente hacer mecánicamente una aplicación de los principios éticos a los distintos campos de acción. Es menester conocer cuáles son los bienes internos¹⁷⁰ que cada una de las actividades aporta a la sociedad, con qué valores y hábitos es preciso incluir para alcanzar sus metas (Cortina y Martínez, 2001: 151); y, además, tomar en cuenta la ética cívica que rige a la sociedad. En suma, y siguiendo lo anteriormente citado, un planteamiento correcto de una ética aplicada tiene que aclarar cuál es su método, cuál es el marco de valores cívicos que ha de tomar en cuenta, y cuáles son los valores propios de cada actividad. Cada vez más, se requiere de una fundamentación elaborada, rigurosa y

¹⁶⁹ Principio dialógico por ejemplo: no tomar como correcta una norma si no la deciden todos los afectados por ella, tras un diálogo celebrado en condiciones de simetría.

¹⁷⁰ Dado que la universidad es una institución compleja dentro de la sociedad, se ha planteado en este trabajo averiguar cuáles son esos bienes internos, visualizando dentro de todas las actividades que le son propias y que la sociedad le ha venido confiriendo con el paso del tiempo. En el capítulo segundo se realizó una descripción de la evolución de éstas a través de su historia, posteriormente en el capítulo tercero se situó a la universidad ante su crisis a nivel mundial y con sus renovadas actividades (misión, función y metas) dentro de la denominada sociedad del conocimiento.

razonable, que ayude a orientar a los agentes morales en los retos difíciles y complejos que la sociedad reclama. En el caso de la universidad, resulta apremiante que esos agentes que toman decisiones y crean políticas educativas a nivel superior, tengan mayores referentes y fundamentos para que con mayor frecuencia, los criterios de decisión apelen a la justicia y estén orientados por una mejor pertinencia, tomando en cuenta el compromiso moral que como agentes tienen, y logren ser más incluyentes de los universos complejos que se elaboran en la sociedad. Las éticas aplicadas se suman a esto como un posible medio o estrategia de ayuda en la construcción de una mejor sociedad por medio del diálogo, constituyen una forma de saber y de actuar indeclinable porque no han nacido a requerimiento de una sola instancia, sino a demanda de los ciudadanos, políticos, expertos y éticos (Camps y Cortina, 2007: 452; Cortina y Martínez 2001: 160). Bajo esta óptica, no se pretende hacer un ejercicio de análisis de cada una de las actividades que existen dentro de la misión, función y objetivos de la universidad. Primero, porque su universo es basto, y, segundo, porque hacerlo requeriría de comités integrados por especialistas cuya naturaleza es propia de las éticas aplicadas pero que, dada la naturaleza de esta tesis, es de elaboración unidireccional. La intención de incluir la descripción de esta es visualizar como las éticas aplicadas tienen un potencial moral por sí mismas, y saber de ellas contribuye en el enriquecimiento de estrategias para la toma de decisiones y creación de políticas.

Las personas y organizaciones que han estado involucrados tanto en el nivel micro y macro en los procesos de desarrollo de las instituciones de educación superior, seguramente ya han hecho parte de lo que aquí se señala como trascendente, puesto que ya han desarrollado una moral sobre la cual juzgar los fines, medios, prácticas y resultados (Martínez, 2000: 22;). Las organizaciones y las personas dentro de ellas, ya cuentan con un ideario ético. Algunos traen consigo un adoctrinamiento moral o un sistema de convicciones que le permite orientar las acciones dentro de lo que considera acertado. El que ahora contemos con un sistema de ética aplicada para aplicarlo a los quehaceres y deberes de la institución universitaria, que nos acerque a una mejor elaboración del entendimiento entre todas las partes, se puede decir fácil y hasta obviar porque el trabajo de todos modos se ha venido haciendo, pero será que éste se puede hacer de una mejor manera. Aunque apela a lo universalista no significa que a todo el mundo le parezca pertinente, pero lo que sí puede ser universalmente aceptable es que tiene muchas condiciones de posibilidad.

9.2. Consistencia de las éticas aplicadas

Las éticas aplicadas están constituidas básicamente por estructuras sociales que requieren y crean, a su vez, comunidades de diálogo. Estas estructuras y sus acciones nacen de las mismas necesidades sociales que se manifiestan en un problema o situación, que se pretende resolver de manera interdisciplinar, ya que cada vez éstos son más complejos, y resolverlos de manera unidireccional es insuficiente. El enfoque de las éticas aplicadas aparece en los años sesenta y setenta del siglo veinte, sobre todo en países de tradición occidental. Se vino a sumar a los giros lingüístico, hermenéutico y pragmático de la filosofía moral, para atender también al giro que se le ha denominado *aplicado*. A partir de este giro, la ética ya no sólo participa de la aclaración de lo que es la moralidad y su fundamentación, sino también de la aplicación de sus descubrimientos en los distintos ámbitos de la vida social: política, empresa, medicina, ingeniería genética, la economía, el periodismo, etc. (Cortina y Martínez, 2001: 151; Cortina 2001b: 164; Camps y Cortina, 2007: 444). Con ello, la interacción diversificada de estructuras sociales de carácter interdisciplinar resulta necesaria y pertinente para la mejor evolución de sociedades moralmente plurales.

Son sociedades moralmente pluralistas aquellas en que las cuestiones morales no pueden abordarse desde un único código moral, porque en su seno conviven distintos códigos, distintas éticas de máximos, y a la ahora de enfocar las cuestiones morales no pueden dar por supuesto que existen acuerdos básicos, sino que es preciso descubrirlos, si es que existen, o construirlos, si hay voluntad de hacerlo. El gran problema consiste entonces en determinar qué instancia está legitimada para abordar las cuestiones morales y desde qué ética puede hacerlo, teniendo en cuenta que tales cuestiones son ineludibles y, sin embargo, no existe una instancia única (Camps y Cortina, 2007: 455).

Las éticas aplicadas no pertenecen al ámbito académico únicamente, se componen de un conjunto de profesionales expertos del área a tratar, de profesionales de la ética y de personas involucradas en la problemática o situación a resolver, producir o reformar. El resultado de este trabajo, en su conjunto, se expresa y se concreta por lo regular en:

códigos, informes, declaraciones, pactos, acuerdos, etc.¹⁷¹ La diversidad de agentes resulta necesaria para la práctica de las éticas aplicadas ya que no existe una sola ética que resuelva todo y que pretenda, además, concordar con toda la gente. Ésta funciona más desde una base republicana, del saber filosófico, de abajo hacia arriba en sus distintas esferas, que desde arriba hacia abajo (Cortina, 2001: 165). Las cuestiones de las que se ocupan las éticas aplicadas actualmente contribuyen a ampliar los espacios de discusión sobre lo que recae la atención de la filosofía moral (Muguerza, 2007b: 370). Las situaciones que abordan y/o resuelven las éticas aplicadas surgen de los distintos ámbitos de la vida social común y el gran reto es:

Facilitar una orientación normativa que nos permita buscar soluciones a los problemas desde una voluntad común. Soluciones que, si bien se dan dentro de un marco jurídico, no pueden reducirse ni identificarse con los procedimientos legales. Las éticas aplicadas se dirigen hacia las capacidades morales que poseemos como individuos y que nos permiten asumir compromisos responsables para la solución de conflictos de acción (García-Marzá, 2003: 160).

9.2.1. Acercamientos metodológicos a las éticas aplicadas.

Es preciso aclarar que los primeros acercamientos a los métodos de las éticas aplicadas, aunque resultan insuficientes, dan pauta a comprender que quizá, de manera empírica y circunstancial, algunas personas u organizaciones ya han sido parte de estos métodos, aún sin saberlo. Posiblemente algún cuerpo académico y/o administrativo haya construido razones hacia un problema de la educación superior o en pro de una planeación académica desde éstas primeras formas y, por ende, el resultado no ha sido el deseado. De inicio tenemos la denominada Casuística uno,¹⁷² modelo de aplicación que resalta el valor que tiene la teoría, la deducción y la búsqueda de certeza moral. La ética aplicada en este formato funciona de un modo deductivo: partiendo de unos axiomas o proposiciones que se admiten sin necesidad de demostración, de los cuales se extraen conclusiones para

¹⁷¹ Quienes trabajan en las éticas aplicadas no lo hacen sólo en departamentos universitarios, sino en organizaciones políticas o cívicas, de carácter local, estatal, transnacional o global.

¹⁷² Casuística. Arte de aplicar cualquier tipo de principios morales que se tengan a la mano a los casos concretos, ya que considera los casos concretos como una particularización de los principios generales.

situaciones concretas, ya que los casos concretos se consideran como una particularización de los principios universales. Pero ello resulta ser insuficiente e inadecuado en sociedades pluralistas, ya que éstas no siempre cuentan con principios compartidos; con lo que las situaciones concretas no pueden ser una mera particularización de principios universales, sino lugar de descubrimiento de estos principios y de los valores morales propios del ámbito social correspondiente.¹⁷³ (Cortina y Martínez, 2001: 151-163; Camps y Cortina 2007: 450-452). Llevaría a la fijación de unos principios morales con un contenido muy determinado sin necesidad de abrir el discurso a la participación de los agentes y afectados en dichas tareas. Caricaturizándolo dice Martínez que el modelo pretendería que alguien es el que sabe lo que conviene hacer y omitir, para alcanzar el bien de las actividades y, para que las personas involucradas en dichas tareas se conduzcan éticamente, sólo tienen que seguir las directrices marcadas. Si el escenario para trabajar la ética aplicada fuese de características particulares a la deducción, en donde se cuenta con valores y principios compartidos, podrá funcionar la aplicación de esta metodología. Así que, como se mencionaba líneas antes, el que no sea universal no significa que no contribuya en otras situaciones que pueden ser más particulares, pero también es cierto que estas situaciones son muy limitadas.

Subsecuentemente, también se cuenta con la Casuística dos,¹⁷⁴ en donde se emiten juicios que alcanzan probabilidad pero no certeza. La solución de los problemas no se logra por la aplicación de axiomas formulados a priori como en la metodología señalada anteriormente. En la presente se utiliza un procedimiento inductivo, en donde se sustituyen los principios o axiomas iniciales por máximas. Así que, en donde resulta complicado llegar a acuerdos con los principios éticos, pero ante todo existe la necesidad de tomar decisiones conjuntas, se puede apelar a criterios convergentes en máximas¹⁷⁵ de actuación. Ya que si las máximas son suficientes para la racional toma de decisiones, se tiene que el método cumple con su

¹⁷³ Históricamente tiene su origen en la filosofía de Platón y Aristóteles, y continua presente en las de Santo Tomás de Aquino o Spinoza. Su figura es la propia del silogismo práctico, que cuenta con dos niveles: un momento universal, constituido por principios universales y axiomáticos, y un momento particular en el que entran en juego las razones concretas y en el que resulta indispensable la prudencia.

¹⁷⁴ Método de aplicación de carácter retórico y práctico, entendiendo por retórica el arte de realizar juicios probables sobre situaciones individuales y concretas.

¹⁷⁵ Máximas. Criterios sabios y prudentes con base en principios o proposiciones generalmente admitida por quienes profesan una facultad o ciencia.

meta si se llega al consenso. Aunque no se ha evidenciado que tenga resultados en todas las áreas de las éticas aplicadas, habrá algunas como la bioética a la que les puede resultar prudente (Cortina y Martínez, 2001: 151-163; Camps y Cortina 2007: 450-452). “Sin embargo hay que aclarar que la propia coherencia interna del conjunto de máximas y criterios obtenidos por este método reclama la existencia de un principio ético más general que nos permita establecer prioridades entre aquellos en caso de conflicto” (Martínez, 2003: 38). Tanto el modelo de Casuística uno como el de Casuística dos¹⁷⁶ llegan a ser insuficientes, pero no por ello se descalifican totalmente, ya que, como se ha señalado, en algunos ámbitos podrán resultar viables.

Cortina y Martínez, también señalan, además de las anteriores, una tercer propuesta; la de Kart-Otto Apel. Este autor distingue dos partes en la ética aplicada, denominadas A y B;¹⁷⁷ la primera parte se ocupa de la fundamentación racional de la corrección de normas y la segunda parte, de diseñar el marco racional de principios que permiten su aplicabilidad en la vida cotidiana, del principio descubierto en la primera parte. Según Apel, así como la parte A de la ética se orienta por la idea de fundamentación, la parte B se orienta por la de responsabilidad, así la “ética de la responsabilidad apeliana se preocupa por las consecuencias de la acción sobre todos los afectados, resaltando los intereses universalizables frente a los intereses individuales” (Siurana, 2003: 123). Retomando el principio, una cosa es descubrir el principio ético ideal, otra, intentar aplicarlo a los contextos concretos” (Cortina y Martínez, 2001: 151-163; Camps y Cortina 2007: 450-452). La parte B se orienta por la idea de responsabilidad en función de la distinción que hace Weber entre una ética de la convicción y una de la responsabilidad, quien aclara que la “ética de la convicción” es indiferente a las consecuencias de los actos regidos por nuestros principios. A la “ética de la responsabilidad”, por el contrario, sí le conciernen las consecuencias de los mismos. Apel señala la correlación de las dos partes de la ética del discurso (Muguerza, 2007: 371). Al aplicar el principio a las situaciones concretas siempre resultará necesario considerar cuáles podrían ser sus consecuencias, de allí la mediación del

¹⁷⁶ Ambos términos “Casuística 1 y 2” provienen de John Arras (citado por Cortina en 2001: 151 y 2003: 24)

¹⁷⁷ Con la distinción de niveles se crea un escenario en donde se descubre un principio y tenemos que diseñar un marco para aplicarlo a los casos concretos, cuando en la realidad de la gestación de las éticas aplicadas se trata de descubrirlo en los distintos ámbitos y averiguar cómo debe de modularse en cada uno de ellos.

principio con el uso de una racionalidad estratégica; siempre que se pretendan con ello dos metas:

- La conservación del sujeto hablante y de cuantos de él dependen
- Poner las bases materiales y culturales para que un día sea posible actuar comunicativamente sin que con ello peligre uno mismo y los demás (Cortina y Martínez, 2001: 157- 158 y Cortina, 2003b: 29-30).

Este tercer modelo también cuenta con sus insuficiencias. La recomendación del uso de estrategias resulta viable para ámbitos de la empresa o la política, pero, al parecer, no tanto a los de la sanidad.

9.3. Ética aplicada como hermenéutica crítica.

De manera particular, la atención al tema de la ética aplicada como hermenéutica crítica surge en esta investigación a razón de poder encontrar en ella un camino que permita, no sólo un diálogo entra las ideas que en ésta conviven, sino que pueda ser el medio de gestación y gestión de políticas educativas para la universidad de manera inclusiva, pertinente y objetiva, dadas las características que el modelo ofrece. Por otra parte, el método ha sido desarrollado por la escuela de Valencia y su grupo de investigación sobre Éticas Aplicadas y Democracia con el cual el investigador se siente identificado y adscrito. La hermenéutica crítica propone más bien un proceso circular, en el que los otros métodos se retroalimentan mutuamente para procurar un equilibrio entre las exigencias éticas universales, que proceden de las grandes tradiciones éticas, articulados por el principio de la *ética discursiva*¹⁷⁸ y las exigencias propias de cada uno de los campos de acción en el que esta se pretenda gestionar. La ética discursiva sirve como elemento de coordinación de las teorías éticas y los contenidos propios de la deliberación, nos pide que tengamos presente los legítimos intereses de todos los afectados, por las normas morales, a ser posible expresados por los mismos afectados pero no dice como evaluar y proponer el impacto de éstas en las esferas de la actividad humana, ello debe ser apoyado con la participación de los mismos afectados y otras tradiciones éticas.

¹⁷⁸ El principio de *ética discursiva* prescribe la consideración y respeto a las personas en tanto que son seres capaces de hablar, argumentar y participar en la fijación de cualquier principio moral que les afecte (Martinez, 2000).

9.3.1. Previsiones a la hermenéutica crítica en las éticas aplicadas.

El diálogo generado con elementos de diversidad moral y en ambientes de pluralidad, tiene una alta probabilidad de que genere también problemas propios en los principios que se encuentran en el diálogo, aparte del problema en sí. Es donde la hermenéutica crítica se abre como la posibilidad de replantear las interpretaciones del ejercicio interdisciplinario aplicado de las éticas, ya que: “los principios se hacen problemáticos no tanto por no ser válidos en sí o por no haberlo sido nunca, sino más frecuentemente porque la formulación en la que vienen presentándose se ha hecho problemática al cambiar los supuestos pragmáticos subyacentes a su formulación. Hay que reinterpretarlos, hacer hermenéutica.” (Hortal, 2003: 99). A lo que se suma Conill advirtiéndonos que la hermenéutica es constitutiva de la comprensión y, por tanto, forma parte esencial de la posible aclaración de la orientación de la acción, “si la ética aplicada se entendiera a sí misma a partir del trasfondo hermenéutico, entonces tendría que reconocerse explícitamente que la aplicación es un ingrediente constitutivo de la comprensión, es decir, de una mejor comprensión de la lógica real de la actividad humana” (Conill, 2003: 123). A ello hay que sumar la importancia de los principios que sustenta Hortal, coincidiendo que las actividades humanas no prescinden de ellos.¹⁷⁹ Esta postura se complementa, además, con un argumento desde la deliberación, no sin antes dejar sentado que queda mejor recogido en un paradigma hermenéutico que en algo meramente pragmático, como la casuística, ya que ésta:

No garantiza la resolución de conflictos, ni cumple la esperada misión de lograr el consenso, ni siquiera constituye la mejor vía para la forja de la voluntad común [...] El deliberacionismo, la propuesta metodológica de Gutman y Thompson, el principio de la reciprocidad, apela a ciertos principios públicos. Una aportación de primer orden de esta propuesta al ejercicio público de las éticas aplicadas es que ayuda a vivir con desacuerdos pero con respeto mutuo, a razonar juntos ante los desacuerdos morales en los contextos democráticos. (Conill, 2003: 130).

¹⁷⁹ “la necesidad de aunar en una hermenéutica crítica esos dos lados ineludibles de la razón práctica, la pretensión universalista expresada a través de los principios y la atención a los casos y a los contextos que conforman la trama de nuestra vida p. 125.

Aun con la existencia de desacuerdo, por medio de la deliberación se alcanza una mejora moral, mientras exista la medida en la que los ciudadanos se sigan tratando con respeto. La capacidad de buscar condiciones justas de cooperación social, le otorga fundamento de reciprocidad a la misma deliberación. “Y lo que subyace a ese principio de reciprocidad es la creencia en la dignidad y valor de los seres humanos. Esa base moral es lo que posibilita hacer demandas recíprocas y motiva buscar condiciones justas [...] La reciprocidad se sitúa entre la prudencia y la imparcialidad como principio regulador” (Conill, 2003: 133). Las éticas aplicadas poseen estructuras que ayudan a formular precisamente su aplicación, y que por la naturaleza propia de la ética, como se ha venido señalando, estas estructuras no son inamovibles, representan cada una de ellas ventajas y en ocasiones insuficiencias. Acorde a las realidades asumidas de manera cooperativa en la aplicación, siempre habrá que tomar en cuenta la interdisciplinariedad y la hermenéutica crítica para replantear las interpretaciones, como se señala:

Las éticas aplicadas tienen –a mi juicio– la estructura circular propia en una *hermenéutica crítica*: no parten de unos primeros principios con contenido para aplicarlos, porque en las sociedad pluralistas no hay principios con contenidos comunes; tampoco descubren únicamente principios de alcance medio desde la práctica cotidiana, porque en cualquier ética aplicada hay una cierta pretensión de incondicionalidad que rebasa todos los contextos concretos. Más bien detectan hermenéuticamente en los distintos ámbitos de la vida social principios éticos y valores que se modulan de forma distinta en cada ámbito; justamente los principios y valores que constituyen la ética cívica, común a todos los ámbitos (Camps y Cortina, 2007: 451).

A razón de parecer insuficientes, o no aplicables de manera universal, y tomando en cuenta los parámetros señalados anteriormente, se elabora un cuarto modelo llamado hermenéutica crítica.¹⁸⁰ En este modelo la idea rectora de las éticas aplicadas se encuentra en que “detectan hermenéuticamente en los distintos ámbitos de la vida social principios éticos y valores que constituyen la ética cívica, común a todos los ámbitos” (Camps y Cortina, 2007: 451).

¹⁸⁰ Este método de ética aplicada como hermenéutica crítica de las actividades humanas ha sido desarrollado y adoptado por el Grupo de Investigación sobre Éticas Aplicadas y Democracia (Cortina, 2010: 45-46), el cual se conforma con profesores de la Universidad de Valencia, Universidad Jaume I, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad de Murcia. Cuyo enfoque se desarrolla a detalle en bibliografía citada hasta ahora en el capítulo y en lo que resta de éste.

9.3.2. Cuarto modelo, hermenéutica crítica

Este enfoque lo apoyaremos en el señalado por Adela Cortina y Emilio Martínez en su texto llamado *Ética* así como en el de nombre *Éticas aplicadas* de Adela Cortina y Victoria Camps. El enfoque cuenta con una estructura en la que se distinguen dos momentos:

a) El marco deontológico (Momento kantiano).

La estructura de la ética aplicada como aquí se propone no es deductiva ni inductiva, porque no se trata de aplicar principios generales a casos concretos ni tampoco de inducir únicamente máximas desde las decisiones concretas; sino de descubrir la peculiar modulación del principio común, ya que en los distintos ámbitos de la vida social es donde se detecta el trasfondo de un principio ético (el del reconocimiento de cada persona como interlocutor válido), el cual se modula de forma distinta según el ámbito en que se encuentra. Habrá que buscar junto con los especialistas de cada campo qué principios y valores se perfilan en él y cómo deben aplicarse dichos principios y valores en los distintos contextos, por lo que la interdisciplinariedad se convierte en un elemento constitutivo de la ética aplicada.

“El principio procedimental de la ética del discurso es únicamente una orientación de trasfondo, lo cual significa que se requiere contar con tradiciones éticas para componer el modelo de aplicación” (Cortina y Martínez, 2001: 159). Las tradiciones éticas se muestran unilaterales por lo que aun en niveles de fundamentación necesitan complementarse: éticas teleológicas y deontológicas, éticas de la convicción y de la responsabilidad, éticas procedimentales y sustanciales, habrán de ser superadas por un tercer elemento que constituya la verdad entre ambas. Por esto resulta patente hoy en día, saber que un sólo modelo de ética aplicada, no puede orientar las decisiones de los mundos de lo político, económico, médico, ecológico, ciudadano, educativo, etc.

Las éticas aplicadas obligan a tener presente los diferentes modelos de éstas, teniendo en cuenta que el elemento coordinador será la ética del discurso,¹⁸¹

¹⁸¹ El principio de la ética del discurso formulado por Apel señala: “Todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son

cuya raíz se encuentra en la acción comunicativa y su argumentación; lo que constituye el medio de coordinación de las actividades humanas. (Cortina, 2003a: 31). Por complemento, la idea del interlocutor válido¹⁸² configura el trasfondo común a todas las esferas, ya que como afectado en éstas es el que se encuentra legitimado para expresar sus intereses. Se consideran legítimas las normas universalizables, y, con ello, el interlocutor válido genera también exigencias que merecen consideración y respeto.

b) Ética de una actividad social (Momento aristotélico).

Al final del capítulo anterior ya se empezaron a exponer algunas características que hacen que la actividad social sea moral como parte de los preliminares, señalando que las actividades constituyen parte de la creación del *êthos* de cualquier persona u organización. En este espacio es preciso continuar con ello ya que forma parte de este momento de las éticas aplicadas desde la hermeneútica crítica.

El reto viene de la distinción de máximas y valores exigidos por el reconocimiento de las personas como interlocutores válidos, sabiendo que las éticas individuales no son suficientes para dar respuesta a las sociedades moralmente plurales. Las éticas aplicadas parten de que la ética individual es insuficiente. Aún la buena voluntad unidireccional puede tener malas consecuencias para la colectividad. “Por eso es necesario transitar de la lógica de la acción individual a la de la acción colectiva, es decir, moralizar las instituciones y las organizaciones, de suerte que las consecuencias sean beneficiosas” (Ulrich, en Cortina y Martínez, 2001: 160). Si las instituciones son cristalizaciones de la acción humana, resulta necesario, entonces, conocer cuál es la estructura moral de la actividad social. A lo que Cortina y Martínez responden que en una sociedad moderna se deben de atender, al menos, a cinco puntos de referencia, concentrados en la siguiente tabla.

interlocutores virtuales, y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión” (Apel, 1985: 380-381).

¹⁸² Cualquier actividad o institución que pretenda ser legítima ha de reconocer que los afectados por las normas de ese ámbito son interlocutores válidos, y esto exige considerar que tales normas serán justas únicamente si pudieran ser aceptadas por todos ellos tras un diálogo racional. Por lo tanto, obliga a tratar a los afectados como seres dotados de un conjunto de derechos y capacidades, que en cada campo recibirán una especial modulación (Cortina, 2003a: 35).

Tabla 36

Referentes para desarrollar una actividad moralmente

Orden	Referente
1.	Las metas sociales por la que cobra su sentido
2.	Los mecanismos adecuados para alcanzarlas en la sociedad moderna
3.	El marco jurídico-político correspondiente a la sociedad en cuestión
4.	Las exigencias de la moral cívica alcanzada por esa sociedad
5.	La exigencia de una moral crítica

Fuente: Elaboración propia con información de Cortina, A. y Martínez, M. (2001. Ética, p. 161.)

1. El primero de los puntos de referencia es conocer las metas sociales por las que cobra sentido la actividad, lo que se ha venido a denominar “bienes internos” y de lo cual ya se describió información en los sub-apartados 1.3.1. y 1.3.2. del capítulo anterior.
2. Los mecanismos adecuados para alcanzar las metas sociales o bienes internos. Para alcanzar los bienes internos de cada actividad es preciso contar con los mecanismos específicos de una sociedad moralmente plural. Frecuentemente en esta fase existe la necesidad de recurrir a estrategias como las requiere una ética de la responsabilidad, ya que pueden existir ciertos mecanismos necesarios que puedan ser percibidos como inmorales, pero es tarea de la misma ética aplicada cuidar de que los mecanismos y las estrategias sean los medios y no los fines.¹⁸³
3. En el marco jurídico-político, la legitimidad de las actividades sociales exige atender a la legislación vigente, conocer cuáles son las reglas de juego contribuye a no salirse del marco de referencia que se ha establecido como parte de esas normas que limitan las éticas mínimas morales. Desde la norma de mayor jerarquía (constitución) hasta la más particular (reglamentos

¹⁸³ Por ejemplo: la actividad empresarial, dentro del contexto económico persigue como bien interno “la satisfacción de las necesidades humanas”, para alcanzarlo ha de contar con mecanismos, como lo son el mercado, la competencia y la búsqueda del beneficio, y realizar valores peculiares, como la búsqueda de la calidad, la habilidad para hacer uso de los recursos, especialmente los humanos etc., ciertamente, el hecho de que para alcanzar su fin tenga que recurrir a estos medios como la búsqueda del beneficio o la competitividad, despierta la sospecha de que tal vez sea un actividad intrínsecamente inmoral. Sin embargo no es así: se trata más bien de que el bien por el que cobra sentido y legitimidad social no puede alcanzarse en la sociedad moderna si no es a través de esos mecanismos. Otra cosa es que el medio se convierta en fin: en tal caso la actividad es inmoral o esta desmoralizada. (Cortina y Martínez 2001:162) citado en Ética de la empresa.

internos). Sabiendo también que cumpliendo la legislación jurídico-política no basta, porque la legalidad no agota la moralidad. “No sólo porque el marco legal pueda adolecer de lagunas e insuficiencias [...] sino porque una constitución es dinámica y tiene que ser reinterpretada históricamente, y porque el ámbito de lo que ha de hacerse no estará nunca totalmente juridificado ni es conveniente que lo esté.” (Cortina y Martínez 2001: 162). Se sugiere seguir con la pregunta ¿Cuáles son las instancias morales a las que hay que atender? Lo que nos lleva al siguiente punto, donde se señalan las exigencias de la moral cívica alcanzada.

4. Como primera instancia tenemos la conciencia moral cívica alcanzada en la sociedad, refiriéndonos a la ética civil (ética cívica)¹⁸⁴, entendiendo ésta como el conjunto de valores que los ciudadanos en una sociedad plural ya comparten, independientemente de sus conceptos de vida buena. El compartir un marco de valores permite construir una buena vida en común. “En líneas generales, se trata de tomar en serio los valores de libertad, igualdad y solidaridad,¹⁸⁵ [...] junto con actitudes de tolerancia activa y predisposición al diálogo” (Cortina y Martínez 2001:163). La legitimidad social de una actividad se obtiene de producir los bienes que de ella se esperan y respetar los derechos reconocidos por esa sociedad y los valores que tal sociedad comparte. Es importante, entonces, la interacción entre los valores que surgen de la actividad y los de la sociedad. Dicho de otra forma, entre la ética de la actividad y la ética civil.
5. Al exigir una moral crítica como complemento, es porque sigue estando inacabada la propuesta. Agregar una instancia moral más, resulta necesaria

¹⁸⁴ En el texto se manifiesta el siguiente ejemplo que contribuye a evidenciar la interpretación directa de esta: “Atender a los valores de la ética cívica supone, por ejemplo: que una empresa está obligada a respetar los derechos de sus miembros y los de los consumidores y proveedores, y no puede atropellarlos aduciendo que su meta consiste en lograr un beneficio económico, expresado en la cuenta de resultados. Ciertamente, para satisfacer con calidad necesidades humanas (que es su meta) ha de obtener beneficio económico, pero no puede hacerlo a costa de los derechos de los empleados, los consumidores o los proveedores” (Cortina y Martínez 2001: 163)

¹⁸⁵ Se concretan en el respeto y promoción de las tres generaciones de derechos humanos.

para tomar decisiones justas, por lo que es preciso, “atender al derecho vigente, a las convicciones morales imperantes, pero además averiguar qué valores y derechos los han de ser racionalmente respetados. ¿Por qué la ética cívica mantiene que son tales o cuales derechos que hay que promover? Esta indagación nos lleva a una moral crítica que tiene que proporcionarnos un procedimiento para decidir cuáles son esos valores y derechos.

Ambos momentos de las éticas aplicadas como hermenéutica crítica se encuentran entrelazados (Kantiano y Aristotélico). Cuando la ética cívica reconoce a los seres humanos por su valor en sí como interlocutores válidos, ofrece criterios para valorar las consecuencias de las decisiones en cada ámbito de la actividad social. La capacidad normativa que pueden tener las éticas aplicadas deriva precisamente de tales principios éticos universalizables (Camps y Cortina, 2007: 455). Entonces se puede decir que se trata de considerar la aplicación como parte de un proceso de aproximación y transformación de la propia realidad. No se entiende la aplicación “como la imposición de determinadas normas surgidas de algo externo a la realidad de cada organización, sino como integración, es decir, como la reflexión sobre el fenómeno organizativo concreto para extraer de ahí las normas que le son propias” (Lozano, 2004: 115). Las éticas aplicadas han nacido por el imperativo de una realidad social que necesita respuestas interdisciplinarias en sociedades moralmente plurales.¹⁸⁶

Los principios universalizables del momento kantiano, al ser abstractos y formales, poco dicen sobre su aplicación correcta y nada respecto a cómo proponer evaluar normas morales en las diferentes esferas de actividad. No son principios materiales ni sustantivos de los que se derivan instrucciones para casos concretos, sino procedimentales que sugieren el curso de acción más indicado en una variedad amplia de casos (Muguerza, 2007b: 371). Por eso, el momento aristotélico viene a complementarlo al centrarse ya no en principios y deberes sino en virtudes, en las disposiciones para actuar según el *telos* de la vida humana o los principios que la definen. Así pues, a las éticas aplicadas se les pide una síntesis de los

¹⁸⁶ Discurso de la Lección Inaugural y concesión del Doctorado Scientiae et Honoris Causa 2005 de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Fundación Isabel Caces de Brown, Chile. Titulado “ La misión de la universidad: Educar para la ciudadanía del siglo XXI” por Adela Cortina Orts

dos momentos. Se ubican en la frontera entre el espacio de la vida buena y el de la justicia (Camps y Cortina, 2007: 460-461). De este modo, en los procedimientos de toma de decisiones debe evaluarse la actividad de que se trata y el bien interno por el que ésta cobra sentido, los valores y principios y actitudes particulares que son necesarios para alcanzar dicha meta interna, modulando los principios éticos mencionados, y los datos se la situación, aportando la mayor descripción posible de estos últimos (Cortina, 2001: 175; Martínez, 2000: 40-41).

9.4. Consideraciones finales sobre éticas aplicadas.

Camps y Cortina señalan que para que las éticas aplicadas tengan éxito, deben contar con cuatro elementos que les constituyen y que también pueden verse a manera de ventajas comparativas (Camps y Cortina, 2007: 445-446):

1. Es la realidad social la que lleva la iniciativa, son los gobiernos, expertos y ciudadanos como protagonistas del mundo ético quienes buscan respuesta a las cuestiones que surgen desde los diversos ámbitos. Así, los gobiernos se ven en la necesidad de formar comisiones y comités de asesoramiento; los expertos y los profesionales buscan responder a problemas al tiempo que revitalizan su actividad profesional (Cortina y Conill, 2000; Hortal, 2002). Los ciudadanos se conciencian de sus derechos pero también de sus responsabilidades para participar como protagonistas, los filósofos morales entienden el compromiso de la ética con el resto de los saberes.
2. La práctica de las éticas aplicadas es interdisciplinar y, en ella, colaboran académicos, expertos y ciudadanos.
3. Los resultados del trabajo de las éticas aplicadas se recogen en documentos académicos y públicos (códigos, declaraciones, orientaciones, informes de auditoría ética, balances de responsabilidad) que buscan tener fuerza normativa.
4. Las éticas aplicadas se trabajan desde las instituciones y organizaciones, políticas o cívicas; en los niveles local, estatal, transnacional o global.

En un marco multidisciplinar, resulta de primordial importancia que el filósofo moral pueda aportar un estilo argumentativo y un bagaje de conocimientos éticos que han de nutrirse de

distintas teorías éticas, puesto que problemas diferentes requieren el diálogo también de teorías éticas diferentes para resolverlos. De ahí la necesidad de que el filósofo conozca las distintas teorías éticas para discernir en cada caso cuál de ellas resulta más fecunda para contribuir y, con ello, ayudar en la toma de decisiones (Cortina, 2003b: 23).

En síntesis se encuentra que la cualquier ética aplicada, consistente en hermenéutica crítica, la que trata de descubrir desde el interior de cada actividad las resoluciones a las situaciones o problemas que se le demanden, puede guiarse desde el resumen de los siguientes elementos (Cortina, 2010. 45):

- a) Las metas que le dan sentido y legitimidad social.
- b) Las máximas o normas éticas específicas por las que ha de orientarse para alcanzar esas metas.
- c) Las virtudes que deben cultivar quienes trabajan en ese ámbito.
- d) Los valores que es preciso alcanzar.
- e) El fundamento filosófico de las máximas, que les presta validez racional y proporciona un criterio para la crítica.

9.4.1. Cuestiones académicas que precisar con las éticas aplicadas.

Bayertz describe cuatro características que se refieren al tipo de problemas a los que se enfrenta la ética aplicada sobre todo en la práctica en el ámbito académico:

- Su naturaleza normativa.
- No se trata de problemas hipotéticos que los filósofos proponen para encauzar sus intuiciones o ilustrar sus enseñanzas, sino que son problemas reales.
- Tiene particular atención para los profesores que tienen el rol de habilitar o hacer desarrollar competencias en sus alumnos, diciendo que: “Aunque se trate de problemas de carácter normativo están relacionados de un modo complejo y nada trivial con cuestiones empíricas. Para solucionarlos, por tanto, es necesario generalmente estar en posesión de conocimientos precisos acerca de las relaciones fácticas existentes. En muchos casos, la cooperación interdisciplinar es indispensable” (Bayertz, 2003: 49).

- Concluyendo que el compromiso trans-académico de la ética aplicada es una consecuencia que se deriva de su aspiración práctica. Y que la tendencia a traspasar los límites de la reflexión filosófica y a comprometerse institucionalmente es algo inherente también a la ética aplicada.

También conviene mencionar a lo que Kettner advierte respecto a la inclusión de las éticas aplicadas en el currículum académico

El entusiasmo de una reforma pedagógica y social con la ética aplicada como educación moral, siguiendo, entre otras cosas, el enfoque de Kohlberg de una comunidad justa, ha cedido a un cierto desencanto. Tanto es así que la difusión de la ética aplicada en innumerables currículas ha sido juzgada incluso como moralmente perjudicial, puesto que los cursos sobre ética aplicada –así reza el argumento– según sus objetivos didácticos, deberían mejorar la capacidad moral de juzgar y de obrar de los participantes, pero más bien perjudican estos objetivos a causa de su simplificación y por la utilización de estereotipos (Kettner, 2003: 148).

De igual modo Hortal hace referencia a los principios y el conocimiento moral en las articulaciones de las éticas aplicadas, en donde es conveniente no olvidar que:

El conocimiento moral es cualquier cosa menos una simple aplicación deductiva de un único principio o de una jerarquización rígida de principios. Tampoco se reduce a un mero conocimiento descriptivo de situaciones, circunstancias, acciones y consecuencias. En el conocimiento moral se combinan inseparablemente descripciones de hechos, captación de posibilidades y valoraciones normativas, sin que ello lleve necesariamente a confundir las unas con las otras (Hortal, 2003: 99).

Por medio de los actos que asumen las personas se reflejan los principios y van dando experiencia vital a la consolidación de su personalidad, acorde a las decisiones que van tomando. La formación moral de las personas en el ámbito académico es influida por muchos factores, entre ellos el diálogo que se dispone para llegar a acuerdos, así como de los escenarios de aprendizaje que se procuran para que se les acerque a esas realidades. Así, también:

Los principios, al prescindir de las situaciones y hablar en términos generales, más que prescribir, mandar o prohibir una acción, proponen un horizonte valorativo que debe ser tomado en consideración a la hora de actuar y de valorar acciones concretas. El imperativo propiamente tal prescribe una acción a alguien que tiene que realizarla en una situación

determinada; el principio formula una razón vinculante para actuar en determinado sentido. (Hortal, 2003: 102-103).

El uso de las éticas aplicadas como metodología de construcción dialógica para llegar a acuerdos lo más objetivos posibles, a análisis agudos en los que todas las partes involucradas se sientan tomadas en cuenta y reconocidas, requiere de un entrenamiento constante y perseverante en el mayor y mejor dominio de ésta. Sin el recurso moral del diálogo se dificulta el funcionamiento de las interacciones sociales entre las personas, las organizaciones e instituciones. Ningún ámbito de la praxis humana está exento de valoraciones morales. No es la teoría ética la que hace estos juicios y valoraciones, sino cualquier afectado por una acción o decisión y, en general, la opinión pública (García-Marza 2003c: 197). La ética se ocupa, en primer lugar, de explicar y justificar este punto de vista moral y, en un segundo paso, como ética aplicada, de concretar sus resultados en los diferentes ámbitos de la actividad humana. Puede decirse, con Cortina, que las éticas aplicadas constituyen la fenomenización de una ética cívica que se va forjando desde las distintas esferas de la vida social, en comisiones, comités, códigos y en la esfera de la opinión pública; lo que nutre a su vez el capital social de los implicados y sus radios de influencia. Las éticas aplicadas nacen de la reflexión pública para resolver cuestiones del mismo tipo, por lo que requieren necesariamente de la participación de todos los involucrados en la deliberación cuyo acto en sí es considerado un bien público. Quienes persiguen que se satisfagan intereses universalizables en cada uno de los ámbitos de la vida social, contando para ello con información suficiente y siendo conscientes de que las normas éticas tienen que considerar a todos los afectados por ellas, tienen una mayor responsabilidad de participar en la deliberación pública (2003a: 35). Además, si consideramos los espacios nacionales e internacionales donde se van descubriendo valores compartidos y elaborando respuestas razonables, vemos que allí se van construyendo acuerdos morales que van más allá de las fronteras y van forjando una ética cívica transnacional (Cortina, 2003a: 38), escenario en el que las asociaciones universitarias ya existen y tienen grados de acción e influencia.

CONCLUSIONES

Para que el *êthos* universitario supere su legitimación a priori, contribuya al soporte de la sociedad civil, y que por ende nutra el capital social y la ética cívica; requiere de ayuda. Se insta entonces a la inclusión de la práctica de las éticas aplicadas en el ejercicio de las diversas actividades que constituyen el *êthos* universitario. Las éticas aplicadas identifican los fines que dan sentido y legitimidad a las actividades sociales como las de la universidad. Sabiendo que las coacciones inherentes al desarrollo de la sociedad han llevado al desmedro de varias de las funciones de ésta, cada vez más se les empuja para actuar en consecuencia a los criterios de racionalidad del mercado como si la razón de su existencia se centrara únicamente en ser una maquiladora de títulos.

Para esta investigación resultó necesario constituir una noción de *êthos universitario* que fuese guía en la identificación del conjunto de actividades que lo constituyen. Actividades propias de la misión, las funciones y las metas que la institución pretende alcanzar, partiendo de las exigencias sociales para las organizaciones de educación superior. Por lo que también resultó necesario conocer cómo es que se ha llegado a estas actividades constitutivas, tanto en la evolución histórica, como en la exigencia actual. Al pretender situar el *êthos* como objeto de análisis, en la estructura de la sociedad civil y en la estructura de la universidad, fue conveniente reconstruir un análisis descriptivo sobre la evolución de la idea de sociedad civil y las correlaciones con la universidad. Así como saber cuáles son las principales presiones internas y externas que experimenta la institución, con lo que se desglosan las siguientes conclusiones:

1. La legitimación de una institución como la universidad por las actividades que realiza, están sustentadas por la consecución de los bienes internos o últimos que le vienen dados. No puede proponerse alcanzar cualquier meta, ya que éstos tienen su razón de ser en lo que se espera de ellas, acorde a la necesidad social que cubre con su misión, siendo ésta la razón por la que existe y se legitima.
 - a) Lo que no significa que en el devenir del tiempo sus metas se vayan reconfigurando acorde a la tendencia de desarrollo, idiosincrasia u orden social. Los bienes internos puedan enriquecerse a través del tiempo, o bien, la idiosincrasia social puede hacer que se cambien las prioridades de los bienes

internos a los externos, como está sucediendo cada vez más con la institución universitaria. Quedó evidenciado, en el capítulo dos, cómo algunas de las actividades que constituían el *êthos* universitario primigenio evolucionaron con la misma evolución del conocimiento. La universidad en el Renacimiento amplió sus metas, venía cumpliendo principalmente con la trasmisión del saber a través de la docencia; pero incrementando la difusión de la cultura y el fomento del pensamiento humanista. En la Ilustración, las características de sus metas se transformaron bajo los sistemas de creencias nacientes del modernismo. El fomento del pensamiento ilustrado trajo la diversificación de los modelos de universidad, donde la investigación formalmente pasó a ser una de sus misiones. Con ello se confirma lo anteriormente mencionado: los bienes internos o fines últimos de la universidad se pueden modificar, ya sea por la motivación de la mejora continua, evolución del conocimiento o cambio en el orden social.

- b) El fenómeno de la globalización reformuló el orden social e impactó de sobremanera las responsabilidades de la educación superior, expandiendo con las actividades de su *êthos*. Anteriormente a esta era de la información, en la misión de la universidad se agrupaban la formación, investigación y difusión de la cultura, con sus actividades periféricas a éstas. Ahora se han transformado en un universo complejo de clasificar en donde debe: primero, crear para sí una reingeniería en su modelo de gobierno universitario y proyecto institucional, que le permita desarrollar pertinencia, institucionalidad y autonomía. Asegurando la calidad en sus funciones, comportándose responsablemente con transparencia, aún bajo el condicionamiento del mercado, las acreditaciones y los rankings. Todo esto bajo la presión del financiamiento, la normatividad y legislación en turno, buscando además la diferenciación con la competencia. Sin dejar de atender el desarrollo del conocimiento por medio de su docencia, investigación e innovación; así como los compromisos de internacionalización tanto en el desarrollo académico, como en la gestión, en el asociacionismo, en la obtención de recursos y hasta para la competitividad. Atribuyéndole además funciones

mediadoras con la sociedad civil, para el diálogo y formación ciudadana a través de estrategias formativas y de vinculación para el servicio social.

2. A la sociedad civil se le atribuyen características como: autonomía, pluralidad, solidaridad, responsabilidad, participación ciudadana, etc. Resulta ser el espacio idóneo en donde se nutre y practica la ética cívica, que por añadidura produce capital social y viceversa. Cuando la universidad alcanza sus bienes internos en las actividades devengadas, contribuye a la sociedad y sus sectores de manera inherente, con las acciones que realiza. Así esos bienes internos se ven traducidos en recursos morales.
 - a) La universidad y la sociedad civil tienen un vínculo arraigado. Cuando eclosiona la universidad en el siglo XII, lo hace bajo la naturaleza asociativa de la sociedad civil, aún sin que ésta existiera como tal. Nace con los afanes propios de contribuir a las necesidades -bien interno- que la sociedad demandaba. Al situar en esta investigación la noción del *êthos* universitario con la evolución de la idea de sociedad civil, se descubrieron puntos de encuentro, ya que los bienes internos de la universidad convergen con las características de la sociedad civil. La evolución de la idea de sociedad civil con sus respectivas variantes, evidencia las interacciones y tensiones que la universidad tiene ante las convergencias, lo que conlleva a visualizar que ambas son estructuras de soporte entre ellas.
 - b) Seguirle la huella al concepto de sociedad civil, se necesitó tener presente algunas percepciones sobre la idea de Estado, ya que varios de los conceptos de sociedad civil están en función de la lejanía, cercanía o exclusión de éste. La universidad, acorde a los sectores de la sociedad y acorde a la concepción de sociedad civil en sentido amplio, existe en sus tres formas: Estado, mercado y como asociación civil; lo cual otorga una correlación fácil de interpretar. Pero, por el lado de los bienes internos, la autonomía y la coacción estatal, genera tensión con temas como el lucro y las universidades empresariales en el ámbito del mercado.
 - c) Existen nociones sobre sociedad civil en las que no se incluyen al Estado, y en otras, tampoco al mercado. Nociones en las que sólo aparecen las asociaciones

cívicas, atribuyéndoles sólo a este tipo de asociaciones el espacio y el medio para el diálogo y el reconocimiento. Esto desmarca los vínculos y las interacciones que existen con el mercado y el Estado, pero refuerza a su vez una ética dialógica que forma parte también de las éticas aplicadas. Todos los conceptos reflejan de algún modo las correlaciones y tensiones de la misma naturaleza de la universidad, y es allí donde se verifica también que son estructuras interdependientes.

3. Entre sus variadas convergencias, la universidad y la sociedad civil tienen un par de vínculos interactivos que particularmente llaman la atención, y que además aparecen en la noción de sociedad civil de García-Marza que se ha catalogado como la más cercana e incluyente para con la universidad. Los vínculos interactivos son: *la autonomía* y el universo compuesto por *lo público y lo privado*, estos últimos dos, siempre están presentes a modo de intereses y bienes en la sociedad civil. Ahora, para alcanzar el bien interno de una actividad, se activa de inicio un sistema de intereses que, a su vez, puede tener una naturaleza de interés público -de un colectivo diversificado- o, interés privado -de uno sólo o un grupo particular-, o bien, ambos. Con el resultado de esa actividad y el logro del bien interno, se pueden alcanzar bienes públicos, bienes particulares y bienes comunes.
4. Las instituciones universitarias, ya sean de carácter público o privado dentro del contexto de sociedad civil; forjan una serie de interacciones en la prosecución de sus fines, los cuales se espera se logren por medio de interacciones incluyentes y plurales. Para con ello visualizar que dichas instituciones contribuyen, promueven y otorgan capital social en sus interacciones, contribuyendo a la construcción de una ética cívica que habilita para el diálogo en pro de una ética aplicada. Ésta ha de servir de referencia para la toma de decisiones, para crear alianzas intersectoriales, para la creación de políticas educativas internas, políticas públicas desde el Estado y hasta transnacionales. Por medio de que la sociedad civil se reafirma como el espacio de las interacciones sociales y el asociacionismo, como un orden espontáneo y voluntario, en donde además se esgrimen las raíces de publicidad. En ella que existe

una relación de interdependencia mutua entre el ámbito privado y el público como espacios para el desarrollo de sus acciones para la autonomía; que además considera los recursos morales como articulación entre los sectores que interactúan dentro de la sociedad civil.

5. La universidad que durante siglos había construido una reputación dado su compromiso social y sus funciones encaminadas a ello, llegó a ser considerada como la institución que refleja la evolución de la misma sociedad. Ahora, bajo las presiones de la evolución social con sus respectivas coacciones del mercado, exige pensarla bajo su renovado contexto. Las funciones del mercado no están motivadas por las mismas funciones de la universidad, de hecho muchas de las veces llegan a ser opuestas. La universidad al estar bajo la coacción de los fines que no la han legitimado y en las que no se centra su bien interno, se expone, no sólo al riesgo de desprestigio sino al desmedro institucional al corroborar que sus móviles no son con el mercado, sino para el mercado. Bajo estas circunstancias el aporte para la construcción de una ética cívica perderá sentido y el fomento del capital social puede quedar reducido a acciones superfluas; de lo que, se desprende lo siguiente:
 - a) De manera ineludible el neoliberalismo llegó a la esfera de la educación superior creando y nutriendo situaciones que se han vuelto problemáticas, se ha visualizado como parte del fenómeno evolutivo de la sociedad y hasta se potencializó con el desarrollo de las tecnologías de información, la economía basada en el conocimiento y en el desarrollo de mercados internacionales. Lo que ha dejado carencias morales, desplazando y reduciendo funciones que legitiman a la universidad como una institución que aún, estando masificada o en procesos de masificación, podía apelar a una educación direccionada a la excelencia.
 - b) La universidad al comportarse bajo las condiciones del mercado desplaza su compromiso social, ensanchando con ello, el problema de la pertinencia. Arrastrando con ello, a muchas instituciones sólo por el camino de la supervivencia, desarrollando capacidades reactivas pero sin una planeación

propositiva. La universidad cumplió en el pasado su misión sin la racionalidad del mercado y ahora está obligada a cumplirla con ésta y a pesar de ésta.

6. Como última referencia de sociedad civil se tomó la que dice que es: ese ámbito de interacciones estructurado en torno a una red de asociaciones y organizaciones que, dentro del orden jurídico, son posibles gracias al libre acuerdo de todos los participantes, con el fin de alcanzar conjuntamente la satisfacción de determinado interés y la resolución consensual de posibles conflictos de acción; derivando de esta idea lo siguiente:
 - a) La universidad es una organización -a reserva de las estatales-, que surge de algún tipo de asociacionismo, pero ya creadas siendo del Estado o no, se constituyen de estructuras asociativas, llamados: cuerpos académicos, facultades, escuelas, departamentos, grupos estudiantiles etc. Sus cuerpos de gobierno se apoyan en otros tipos de asociaciones internas, intermedias o externas como los patronatos, consejos o gestores. En su operatividad se vinculan con otra diversidad de asociaciones externas a ella de los tres sectores de la sociedad, todo esto dentro del orden jurídico con el que se encuentren afiliados al Estado; creando con todo ello un mundo de interacciones entre los sectores de la sociedad.
 - b) Los factores que contribuyen a integrar el *êthos* universitario -misión, funciones y metas-, a la idea de sociedad civil se encuentran en el sistema de interacciones. Aunque la universidad se considere un sujeto colectivo, no se espera que tenga un comportamiento unificado, ello habla de pluralidad y la irrenunciable búsqueda de la verdad con todas sus posibles consecuencias. Entre las disciplinas del conocimiento que el mismo pluralismo conlleva, no se descartan los comportamientos de tipo colectivo, dada su universalización. Aun cuando cualquier universidad constituya su *êthos* con sus características particulares, ésta está conformada por una diversidad de personas y grupos. Allí teóricamente convive la pluralidad ideológica y la crítica al pensamiento. Por lo que sus ámbitos de interacción ya llevan en sí recursos morales.

- c) La sociedad civil no se puede concebir ajena al Estado a pesar del desencanto que en ocasiones se tiene de éste, ya que constituye la garantía de los derechos civiles, políticos, sociales, culturales y económicos, sobre los que se construye la libertad y sus medios para ejercerla. La universidad como institución de la sociedad civil tampoco se concibe sin el Estado, en primer lugar, porque existen las universidades de propiedad estatal y el resto se vinculan a él, por legislación, financiamiento, proyectos, por formar parte del equipamiento e infraestructura de una comunidad política. En segundo lugar, si se pretende contribuir en la construcción de una voluntad común -como la ética cívica-, para ello es necesario un agente común que funcione como elemento regulador, y hasta ahora en las sociedades plurales esta función le viene dada al Estado; lo cual no le da supremacía, y tampoco sería conveniente que la tuviese, ya que ningún Estado debe alejarse de los intereses de la sociedad civil. La lealtad, el espíritu cívico y la confianza no son obras que se le atribuyan sólo al Estado.
- d) Desde la formación de la universidad le fue otorgado un estatuto de autonomía, que es a su vez una capacidad y un privilegio inalienable. Que no significa desregulación sino facultad regulatoria, es un atributo para operar al mismo tiempo que la hace parte de la sociedad civil aun siendo del Estado. Como sistema social, la autonomía universitaria lleva implícita la función de contribuir al desarrollo de esta capacidad en los demás, sean individuos o colectivos. Dentro de la diversidad de concepciones de autonomía, la universidad goza de este privilegio en menor o mayor grado según el carácter de propiedad, su gobernanza y relación con el Estado. Lo que la faculta para la aceptación libre y voluntaria dentro de las limitaciones funcionales de cualquier ámbito de la práctica social. La autonomía es una cuestión de grado, tiene como ventaja el poder de crear las condiciones para la equidad e igualdad, focalizados en la participación y en la construcción del diálogo para el ejercicio de las decisiones que se tomen.
- e) El *êthos* universitario y la sociedad civil, por su naturaleza de acción y práctica, además de la vinculación con las necesidades de la sociedad, parten de esquemas normativos ya que intentan construir y dar razón acorde a lo que la

cotidiana evolución social solicita. Los recursos morales que de ello se produzcan o a los que apelen, -ética cívica y capital social- están regulados en rangos de acercamiento o lejanía a los comportamientos esperados, así como a su capacidad de respuesta.

7. En los tres sectores de la sociedad se mueve un universo de intereses públicos y privados, tener un interés por sí mismo no tiene una disyuntiva moral, mientras ese interés no entre en conflicto con el interés de alguien más. O bien, cuando en la intención de alcanzar ese interés se atenta contra el derecho de alguien, o el bien de otro, es cuando deviene el conflicto. La universidad se mueve dentro de los territorios de los tres sectores y las interacciones de la sociedad civil permean dichos sectores. Cabe señalar que no se debe confundir el tipo universidad -privada o pública- con el tipo de interés que persiguen. La persecución del interés conlleva la obtención de un bien, el cual también puede tener un impacto público, privado o ambos, de lo cual tendremos que:

- a) Tanto en la sociedad civil como en la universidad se pueden observar la preocupación por el prestigio, fama, clasificación, bienes patrimoniales o dinero; al mismo tiempo que se observan intereses profesionales, corporativos, asociativos, sociales, culturales etc. Los intereses o bienes públicos por alcanzar de una organización, se relacionan directamente con los que tienen un impacto público o universal. No significa que los intereses particulares no sean legítimos, como se ha señalado, lo que se espera de la universidad como institución de la sociedad civil; es que trabaje con intereses que le hagan alcanzar sus bienes internos.
- b) Mientras las instituciones universitarias estén encaminadas a la consecución de los bienes internos, se les puede otorgar *a priori* su carácter público. Los bienes internos son los mismos tanto en la universidad privada como pública. Estos intereses o bienes las legitima, ya que la legitimación y el reconocimiento nace del ámbito público porque conlleva un interés universal. Desde su fundación en la Edad Media, las universidades poseyeron este tipo de carácter, dado el asociacionismo con el que nacieron y los intereses que las motivaron a formarse. La universidad que busca ante

todo sus bienes internos, se convierte en ese agente social que fortalece una ética cívica para y desde la sociedad civil. Pero en la actualidad la universidad padece una crisis constante de sentido. Tanto las universidades privadas y las estatales experimentan la presión del mercado, obligando a cambios en su política económica y organizacional, y como consecuencia, en sus formas de legitimar su quehacer.

- c) Cuando el conflicto está en el establecimiento de los intereses, tanto en la universidad como en la sociedad civil, el diálogo se convierte en el mecanismo de acción para el acuerdo. El diálogo dentro del reconocimiento recíproco, aun cuando no siempre consigue el consenso, es la herramienta principal para lograr el equilibrio en los intereses. Es aquí donde se desprende la sugerencia de las éticas aplicadas como medio legitimador de las acciones en las universidades en la sociedad civil y viceversa.

- 8. Los modelos de gobierno de las universidades en la denominada sociedad del conocimiento, independientemente de las variantes de universidad pública o privada. Tienen el compromiso de plantearse una reingeniería o rediseño en el cual, se replanteen las características institucionales con las que nació, pero que no pierda el sentido de su razón de ser. En donde pueda constituirse de tal manera, que supere sus condenas burocráticas y las presiones del mercado, para el logro de sus bienes internos evitando las pugnas y desmedros dentro y fuera de la misma institución. La reingeniería o rediseño o reforma, no debe reducirse a la corrección de errores, ni desarrollar estrategias para evitarlos. La realidad actual de la universidad constituye la reformulación de sus actuaciones tradicionales y la creación de usos nuevos. Condicionante es para ello, que la institución se reconstituya en nuevas formas sin atentar contra la identidad que determina su legitimidad social. Por complemento, entender que la crisis institucional sea una consecuencia de la crisis financiera, no significa que sus causas se deban reducir sólo a eso, porque entonces exigiría preguntarse por las causas de la crisis financiera, cuando ésta es una agravante y que en realidad, el estado de vulnerabilidad latente, ya se venía arrastrando por el

debilitamiento de la misma hegemonía y legitimidad universitaria dentro de la sociedad civil.

9. En las reinversiones de la universidad no tienen por qué perderse sus fines últimos o bienes internos, la innovación para todas las demandas actuales, es irrenunciable. Por mucho que la economía de mercado la lleve a otros derroteros, la universidad no debe reducir su acción sólo al servicio de clientes para prepararlos como empleados, funcionario o futuros empresarios; aunque no se duda de la capacidad de ésta para habilitarlos. La profesión así vista sólo constituye un medio para ganarse la vida, y la universidad tiene una misión más profunda que esto. Desde una perspectiva democrática, si la universidad quiere generar auténtico capital social ha de interesarse además por educar ciudadanos comprometidos con su sociedad, conscientes de la excelencia que la profesión obliga, trabajando por la comunidad a la que se pertenece como ciudadano. En la educación profesional que se imparte en la universidad no se juega sólo la eficacia del sistema productivo, sino también con los bienes internos de la actividad profesional que contribuirá en el desarrollo de la sociedad. Por otro lado cuando se señala que la universidad tiene la función de la difusión de la cultura, esta se refiere a que todos tengan la capacidad de comprender las razones del por qué el mundo es hoy cómo es, de saber el porqué del espíritu de nuestro tiempo.
10. La ética cívica en la revitalización de las instituciones, requiere de personas formadas íntegra e integralmente, si la universidad no contribuye en la forja y forma de profesionales con estas características el proyecto de revitalización institucional se queda en proyecto. La universidad debe ser también ese espacio donde se plantee públicamente y de raíz la relación entre sistema socio-político y sistema moral, la intervención dentro de un marco del sistema económico neoliberal no supone una aceptación de presupuestos antropológicos, éticos y sociales; ya que esto ha contribuido a las crisis anteriores. En este sentido, la universidad debe cumplir su función como un espacio privilegiado para confrontar y esclarecer los presupuestos

y plantear con profundidad la pregunta por el modelo de sociedad que sustenta un determinado sistema económico o político.

11. La sociedad del conocimiento no puede ser una sociedad carente de referentes morales, por mucho que se reinventen nuevas redes sociales el tejido sigue desgastado, las normas de reciprocidad del capital social se siguen destiñendo, es imprescindible un liderazgo que le oriente y es la universidad con sus interacciones con la sociedad civil la que puede revitalizar ese liderazgo. Sin una base social sustentada en recursos morales, por más expansiva que sea la economía resultará siempre insuficiente. El desarrollo no sólo implica una expansión de la economía, requiere de una ampliación sobre la función de la ética en las instituciones.

Referencias Bibliográficas.

Acosta, A. (2014) *Gobierno universitario y comportamiento institucional: la experiencia mexicana 1990-1912*, Bordón Revista de pedagogía, V66, No1, España, pp. 31-44.

(2010) *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, ANUIES/UDUAL, México, D.F.

(2008) “La autonomía universitaria en América Latina: Problemas, desafíos y temas capitales”, *Universidades*, 36: 69-82.

Angula, N. (2009) “The new dynamics in higher education in Africa” en Ndong-Jatta, A. (ed.) *Cooperation in the field of higher education in Africa*, UNESCO, Dakar, pp.21-25.

Apel, K-O. (1991) *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Paidós, Barcelona.

(1985 [1973]) “El a priori de la comunidad de comunicación y los fundamentos de la ética”, en *La transformación de la filosofía. Tomo II El a priori de la comunidad de comunicación*, Taurus, Madrid, pp. 341-413

Araguren, J. (1973) *El futuro de la universidad y otras polémicas*, Taurus, Madrid.

Aristóteles. (2006) *Ética Nicomachea*, Grupo editorial Tomo, México

Arnsperger, C. y Van Parijs, P. (2002) *Ética económica y social*, Paidós, España.

Arriagada, I. (2003), *Capital Social: Potencialidades analíticas y metodológicas para la superación de la pobreza*, Ediciones CEPAL, Chile.

Atria, R. (2011) “La débil distinción público/privado en un sistema de educación superior de modernización avanzada” en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 161-186.

Barber, B. (1984) *Democracia Fuerte*, Universidad de California, Bekerley.

Barber, B. (2000) *Un lugar para todos. Como fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Paidós, Barcelona.

Barnett, R. (2009 [1990]) *The idea of higher education*, Open University Press, Buckingham.

(2008) *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro, España.

(2003) *Beyond all reason. Living with ideology in the University*, Open University Press, Buckingham.

Bartolomé, M. (1990) “El compromiso social de la Universidad en el marco de sus funciones básicas”, en López, E. (ed.), *La función social de la Universidad*, Narce, Madrid.

Baty, P. (2013) “An evolving methodology: The times higher education world university rankings” in Marope, P., Wells, P. and Hazelkorn, E. (eds.) *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO, París. Pp. 41-54.

Bauman, Z. (2010 [2006]) *Vida líquida*, Paidós, España.

(2008) *La sociedad sitiada*, Fondo de cultura económica, Argentina.

(1997) “Universities: Old, new and different” en *The postmodern university? Contested visions of higher education in society*, Srhe &Open University, Buckingham, 17-26.

Bayen, M. (1978). *Historia de las universidades*, Oikos, España.

Bayertz, K. (2003) “La moral como construcción. Una autorreflexión sobre la ética aplicada”, en Cortina, A. y García-Marza, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp.47-69.

Beck, U. (2002) *La sociedad del riesgo global*, Siglo XXI, Madrid.

Bernasconi, A. (2014) “El gobierno de las instituciones” en Bernasconi, A. (editor), *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, Ediciones UC, Chile, pp. 259-294.

(2013a) “Prohibición del lucro en las universidades: alcance y consecuencias” Año 8, octubre, Ediciones UC, Chile.

(2013b) “Rankings expose weaknesses in research and governance.” University world News. Issue No 275, 8 June 2013.

(2008) “La crisis del modelo latinoamericano de universidad” en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 47-84.

(2002) “Financiamiento de la educación superior en las constituciones de América Latina”, en Bernasconi, A. (editor) *La educación superior ante el derecho*, Biblioteca Americana, Chile, pp. 161-181.

(2000) “Gobierno universitario en Estados Unidos y Canadá” en Atria, R y Courard, H. (editores) *Participación, gobierno y gestión en las universidades estatales*, CPU, Chile, pp. 131-206.

Bobbio, N. (2006) *Estado, gobierno y sociedad, por una teoría general de la política*, Fondo de cultura económica, México.

(1997 [1976]) “Sociedad civil”, en Bobbio, N. y Pasquino, G. (dirs.) *Diccionario de política*, Siglo XXI, México, D.F., pp. 1519-1524.

Boni, A. (2005) “El espacio europeo de educación superior y la educación en valores” en Boni, A. y Lozano, f. *La educación en valores en la Universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 39-55

Boni, A., Lozano J.F. y Siurana J.C. (2005) “Los valores morales y la universidad” en Boni, A. y Lozano, f. *La educación en valores en la Universidad. Los dilemas morales como herramienta de trabajo en los estudios científico-técnicos*, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, pp. 11-22.

Bricall, J. (2000) *Universidad 2 mil*, CRUE Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, Grupo Industrial de artes gráficas, Madrid.

Brunner, J. (2014) “Medio siglo de transformaciones en la educación superior: un estado del arte”, en Bernasconi, A. (editor), *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, Ediciones UC, Chile, pp. 21-108.

(2011) “Regímenes de gobernanza universitaria: un estudio tipológico y de tendencias” en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 187-228.

(2009) *Educación Superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2007)*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

(2008) La educación superior latinoamericana a la luz de Bolonia, en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 85-120.

(2002) “Innovación en las políticas y políticas de innovación”, en Bernasconi, A. (editor) *La educación superior ante el derecho*, Biblioteca Americana, Chile, pp. 25-49.

(1990) *Educación superior en América Latina: Cambios y desafíos*, Fondo de cultura económica, Chile.

Brunner, J. y Peña, C. (2011) “La dialéctica público/privado entre el medioevo y la globalización”, en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 9-61.

(2011b) “Hacia la creación de fundaciones universitarias en el sistema de educación superior” en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 443-454.

(2008) “Presentación”, en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *Reforma de la Educación Superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 11-19.

Brunner, J. y Uribe, D. (2007) *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

Brunner, J. y Villalobos, C. (2014) *Políticas de educación superior en iberoamérica, 2009-2003*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

CaiLiu, N. (2013) “The academic ranking of world universities and its future direction” in Marope, P., Wells, P. and Hazelkorn, E. (eds.) *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO, París. Pp. 23-40.

Camps, V. y Cortina, A. (2007) “Las éticas aplicadas” en Gómez, C. y Muguerza, J., *La Aventura de la Moralidad*, Alianza, España, pp. 454-463.

Canaan, J. y Shumar, W. (2008) “Higher education in the era of globalization and neoliberalism” en Cannan, J. y Shumar, W. (editors) *Structure and agency in the neoliberal university*, Taylor& Francis, New York, pp. 3-29.

Carot, J. (2012) “Una herramienta para la educación superior del siglo XXI” en Carot, J (Coord.) *Infoaces*, Ed Universitat Politècnica de València, España.

Castells, M. (2004) *La sociedad red: una visión global*. Alianza, España.

(2003) “Más allá de la caridad: responsabilidad social en interés de la empresa en la nueva economía” en Cortina, A. (editora) *Construir confianza, ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*, Trotta, Madrid, pp. 55-74.

(1997) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol 3 Alianza, Madrid.

Catto, J. (1984) *The History of the University of Oxford*, Tomo I, Claredon Press, Oxford.

Cazés, D. (2005) “Democratizar y emancipar la universidad: inicio de un debate” en De Sousa, B., *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, UNAM, México.

(2002 [1990]) “Democracia y desmasificación en la universidad” en Zermeno, S. (coordinador) *Universidad nacional y democracia*, CEIICH-UNAM, México, pp. 29-58.

Cobban, A. (1975) *The medieval universities, their development and organization*, Methuen & Co, Londres.

Cohen, J. y Arato, A.(2000) *Sociedad civil y teoría política*, Fondo de cultura económica, México.

(1999) *Esfera pública y sociedad civil*, en *Metapolítica*, vol. 3 núm. 9, págs. 37-55.

(1996) *Emergencia, declive y reconstrucción del concepto de sociedad civil. Pautas para análisis futuros*, en *Isegoría*, núm. 13, págs. 5-19.

Cole, J. (2009). *The great american university*, Publics affairs, USA.

Coleman, J. (1990) "Foundations of Social Theory". Harvard University Press, Cambridge.

(1988) "Social capital in the creation of human capital" en *American Journal of Sociology*, New York, 95-120.

Conill, J. (2004) *Horizontes de la economía ética*. Tecnos, Madrid.

(2003a) "El carácter hermenéutico y deliberativo de las éticas aplicadas", en Cortina, A. y García-Marza, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp. 123.

(2003b) "Economía ética en la era de la información", en Cortina, A. (editora) *Construir confianza, ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*, Trotta, Madrid, pp. 75-96.

(2003c) "El horizonte ético de la economía" en Peña, F. (coord.) *Ética para la sociedad civil*, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid, España, pp. 97-126.

(2002) *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaja, Valencia.

Conill, J. y Cortina, A. (1998) *Democracia participativa y sociedad civil. Una ética empresarial*, Fundación Social, Santafé de Bogotá.

(2000). *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Verbo divino, Navarra.

Conill, J. y Crocker, D. (2003) *Republicanismo y educación cívica ¿Más allá del liberalismo?*, Comares, Granada.

Constant, B. (2010) *Principios de política aplicables a todos los gobiernos*, Kats, Madrid.

Cortina, A. (2010) *Justicia cordial*, Trotta, Madrid.

(2007a) *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Nobel, Oviedo.

(2007b) "Lo justo y lo Bueno", en Gómez, C. y Muguerza, J. (eds.) *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, Alianza, Madrid, pp.382-404.

(2006a [1990]) *Ética sin moral*, Tecnos, Madrid.

(2006b) "La revalorización de lo humano en un mundo individualista e interdependiente" en *Desafíos y oportunidades del siglo XXI, Construyendo futuro*, Cemex, Madrid, pp. 33-48.

(2005 [1997]) *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza, Madrid.

- (2003a) “El quehacer público de la ética aplicada: ética cívica transnacional”, en Cortina, A. y García-Marza, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp. 13-44.
- (2003b) “La Universidad desde una perspectiva ética”, en Peña, F. (coord.) *Ética para la sociedad civil*, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial Universidad de Valladolid, España, pp. 39-65.
- (2001a) *Alianza y contrato. Política ética y religión*. Trotta, Madrid.
- (2001b [1993]) *Ética aplicada y democracia radical*. Tecnos, Madrid.
- (2001c [1986]) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos, Madrid.
- (2000) “El sentido de las profesiones”, en Cortina, A. y Conill, J. (coord.) *10 Palabras clave en Ética de las profesiones*, Verbo Divino, Navarra, pp. 13-28.
- (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*. Galaxia Gutemberg, Barcelona.
- (1998a) *Hasta un pueblo de demonios, ética pública y sociedad*. Taurus, Madrid.
- (1998b) “Sociedad Civil” en Cortina, A. (dir.) *10 palabras clave en Filosofía Política*, Verbo Divino, Pamplona, pp. 353-388.
- (1996) *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Santillana, Madrid.
- (1994) *Ética de la sociedad civil*. Anaya/Alauda, España.
- Cortina, A. y García-Marza, D. (2003). *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid.
- Cortina, A. y Martínez, E. (2001 [1996]) *Ética*, Akal, Madrid.
- Correa, M. (2010) “La ética de las profesiones desde el punto de vista del capital social”, en Correa, M. y Martínez, P. (eds.) *La riqueza ética de las profesiones*, RiL Editores, Chile, pp. 111-139.
- Correa, M. y Martínez, P. (2010) *La riqueza ética de las profesiones*, (editores). RiL Editores, Chile.
- Costabell, P. (1986) *L'enseignement classique*, Hermann, París.
- Crocker, D. (2008) *Ethics and Global Development: Agency, capability and deliberative democracy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cruz, A. (2006) *Ethos y polis. Bases para una reconstrucción de la filosofía política*. Euns, España.
- Davit, A. y Figaredo, F. (1997) Dos enfoques sobre educación superior, *Revista de Educación superior y sociedad*, IESALC, Vol.8 No1: pp. 119-132.

- De la Dehesa, G. (2000) *Comprender la globalización*, Alianza, Madrid.
- De Sousa, Boaventura. (2005). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, UNAM, México.
- Derrida, J. (2002) *Universidad sin condición*, Mínima Trotta, Madrid.
- Díaz, C. (1994) *Hegel, filósofo romántico*, Ediciones pedagógicas, Madrid.
- Domingo, A. (2010) “Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional”. En Correa, M. y Martínez, P. (eds), *La riqueza ética de las profesiones*, RiL Editores, Chile, pp. 91-110.
- (1997) *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*. PPC, Madrid.
- Dou, A. (1982) *Sobre la Universidad*, Mensajero editorial, Bilbao.
- Droit, R. (2010) *La ética explicada para todo el mundo*, Paidós, España.
- Enders, J. (2004) “Higher education, internationalisation, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges for Governance Theory, *Higher education*, 47, 3:361-382
- Estefanía, J. (2002) “Globalización” en Conill (editor), *Glosario para una sociedad intercultural*, Bancaja, Valencia, p. 189.
- Etkin, J. (2007) *Capital Social y valores. El deber ser, poder hacer y la voluntad creativa*, Granica, Argentina.
- (2006) *Gestión de la complejidad en las organizaciones*, Granica, Argentina.
- Etxeberria, X. (2005) *Temas Básicos de Ética*, Desclée, Bilbao.
- Etxeberria, X. y Rodríguez, D (2009) *La orientación ética de la universidad*. ITESM, México.
- Fernández, E. (2008) “Perspectivas de futuro de las universidades privadas fundadas con posterioridad a 1980” en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 403-428.
- Fernández, C. y Serrano, C. (2009). *El plan Bolonia*, Catarata, Madrid.
- Fina, X. (1999) “Responsabilidad de la sociedad civil en el sector cultural” en Subirats, J. *¿Existe la sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*, Fundación Encuentro, España.
- Fuentes, H. (2011a) *El ethos universitario, preámbulo de la responsabilidad social universitaria*, Editorial Académica Española, España.

- (2011b) “La educación superior basada en competencias” en Espíndola, J. y Casas, M. (Coordinadores). *El desarrollo de competencias. El requerimiento ineludible del siglo XXI*. Editorial Académica Española. España.
- (2008) “La Universidad ante la formación de la responsabilidad social empresarial” en Bajo, A. y Villagra, N. (Coordinadores), *Reflexiones sobre la responsabilidad social en el ámbito de la globalización*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid, España.
- Fukuyama, F. (2004) *La construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*, Ediciones B grupo zeta, España.
- (2000) *La gran ruptura, Naturaleza humana y reconstrucción del orden social*, Ediciones B grupo zeta, España.
- (1995) *Confianza*, Atlantida, Buenos Aires.
- Galán, A. (2007) *El perfil del profesor Universitario, situación actual y retos del futuro*, Encuentro, Madrid.
- García-Marzá, D. (2004). *Ética empresarial, del diálogo a la confianza*. Trotta, Madrid.
- (2003a) “La responsabilidad por la praxis: la ética discursiva como ética aplicada”, en Cortina, A. y García-Marza, D. (eds.) *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp.159-190.
- (2003b) “Política deliberativa y sociedad civil: el valor de la participación”, en Conill, J. y Crocker, D. *Republicanismo y educación cívica ¿Más allá del liberalismo?*, Comares, Granada, pp.120-135.
- (2003c) “Confianza y poder: la responsabilidad moral de las empresas de comunicación” en Cortina, A. (editora) *Construir confianza, ética de la empresa en la sociedad de la información y las comunicaciones*, Trotta, Madrid, pp.195-220.
- García, J. (2009) *Hacia el Espacio Europeo de Educación superior, el reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. Netbiblo, España.
- García, J. (1998) “Globalización” en Cortina, A. (dir.) *10 palabras clave en Filosofía Política*, Verbo Divino, Pamplona, pp. 163-212.
- Gardner, H. (1999) *The disciplined mind*, Simon and Schuster, New York.
- Garrido, J., Herrera, H. y Svenson, M. (2012) *La excepción universitaria. Reflexiones sobre la educación superior chilena*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

Gieysztor, A. (1992). "Management and resources", De Ridder-symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol: I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, 108-143

Gil, E. (1991) *Estado de fiesta*, Espasa Calpe, Madrid.

Gil, M. (2014) "La educación superior en México: los costos de las monedas" en Brunner, J. y Villalobos, C. (editores) *Políticas de educación superior en iberoamérica, 2009-2003*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile. pp.431-480.

(2011 [2008]) *Transparencia y vida universitaria*, Cuadernos Ifai, México.

Goolam, M. (2008), "La contribución de educación superior a los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas", en el *Informe GUNI Global University Network for Innovation, La educación superior en el mundo 3*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, Barcelona, México. pp. xxxix – xvi.

Gómez, C. y Muguerza, J. (2007) *La aventura de la moralidad (Paradigmas, fronteras y problemas de la ética)* Alianza, España.

González, L. y Espinoza, O. (2011) " El rol del Estado frente a las universidades públicas y privadas, en Brunner, J. y Peña, C. (editores) *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 249-276.

Guillén, M. (2006) *Ética en las organizaciones*, Pearson, Madrid.

GUNI; Global University Network for innovation (2008.). *La educación superior en el mundo 3. Educación superior: Nuevos retos y roles emergentes para el desarrollo humano y social*. Ediciones Mundi-prensa, España.

Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro*. Paidós, Barcelona.

(1998). *Facticidad y validez*. Trota, Madrid.

(1994). *Historia y crítica de la opinión pública, La transformación estructural de la vida pública*, Gustavo Gili, Barcelona.

Haddad, G. (2008), "La educación superior, agente del desarrollo humano y social: el punto de vista de la UNESCO", en el *Informe GUNI Global University Network for Innovation, La educación superior en el mundo 3*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, Barcelona, México. pp. xxxvii – xxxix.

Haskins, C. (1971) *The Renaissance of the Twelfth Century*, Harvard University, Cambridge.

Haug, G. (2012) “Salir de la dictadura de los rankings” en Carot, J (Coord.) *Infoaces*, Ed Universitat Politècnica de València, España. Pp.10-12.

Hegel, F. (2005) *Principios de la filosofía del derecho*, Edhasa, España.

Hernández, E. y Peset, J. (1990). *Universidad poder académico y cambio social*. Ed Regleta. España.

Hirschman, A. (1986) *Interés privado y acción pública*, Fondo de cultura económica, México.

Hortal, A. (2003) Ética aplicada y conocimiento moral, en Cortina, A. y García-Marza, D. *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp. 99-112.

(2002) *Ética general de las profesiones*, Desclée De Brouwer, Bilbao.

(2000) “Docencia” en Cortina, A. y Conill, J. (directores): *10 palabras clave en ética de las profesiones*, Verbo Divino, España, pp. 55- 78.

Howard, T. (2006) *Protestant theology and making of the modern German University*, Oxford University Press, Oxford.

Hoyos, G. (2003) *El ethos de la universidad*, Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales, OEI.

Iyanga, A. (2000) *Historia de la Universidad en Europa*, Universidad de Valencia, Valencia.

Izquierdo, G. (2000) *Entre el fragor y el desconcierto. Economía, ética y empresa en la era de la globalización*, Minerva, Madrid.

Jaraus, K. (1974) “Sources of German Student unrest” en Stone, L. *The University in Society. Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Volume II, Princeton University Press. Estados Unidos.

Jaspers, K. (2013 [1946]) *La idea de la universidad*, Euns, Pamplona.

Jofre, A.(1998). *La Universidad en América Latina, Desafíos y estrategias para las próximas décadas*. Editorial Tecnológica de Costa Rica, Costa Rica.

Kant, I. (2004 [1789]) *Conflicto de las Facultades*, Losada, Buenos Aires.

(2005 [1795]) *La paz perpetua*, Tecnos, Madrid.

(2004 [1784]) *¿Qué es la ilustración?* Alianza, Madrid.

Keane, J. (1992). *Democracia y sociedad civil*. Alianza, Madrid.

Kettner, M. (2003) “Tres dilemas estructurales de la ética aplicada” en Cortina, A. y García-Marza, D. *Razón pública y éticas aplicadas. Los caminos de la razón práctica en una sociedad pluralista*, Tecnos, Madrid, pp. 148-159.

Kwiek, M. (2005). “The university and state in a global age: Renegotiating the traditional social contract?”. *The journal of economic education*, 21, 2:137-147.

Lawrence, C. (1984) “*The University, State and Church*”, en Catto, J. *The History of the University of Oxford*, Tomo I, Clarendon Press, Oxford. pp. 97-98.

Le Goff, J. (2008). *Los intelectuales en la edad media*, Gedisa, Barcelona.

Leff, G. (1992). “The trivium and the three philosophies”, De Ridder-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol: I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, 307-336.

Leimatre, M. (2014) “Aseguramiento de la calidad: una política y sus circunstancias” en Bernasconi, A. (editor), *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, Ediciones UC, Chile, pp. 295-344.

(2000) “Cambios en la educación superior. Desafíos para el gobierno universitario. Los casos de Europa y Oceanía”, en Atria, R y Courard, H. (editores) *Participación, gobierno y gestión en las universidades estatales*, CPU, Chile. pp. 59-130.

Leimatre, M. y Durán, F. (2013) *Hacia una nueva arquitectura del sistema de educación superior: el régimen de lo público*, Aecqualis, Chile.

León, J. (2014) “Marco jurídico y regulación: La educación superior como derecho social fundamental” en Bernasconi, A. (editor), *La educación superior en Chile. Transformación desarrollo y crisis*, Ediciones UC, Chile, pp. 109-171.

(2011) “El conflicto de las universidades desde una perspectiva jurídica: lo público y lo privado en el debate sobre la autonomía universitaria” en Brunner, J. y Peña, C. (eds.), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 299-330.

Levine, A. (2003). “Educación superior: una revolución externa, una evolución interna” en Serbin, M. (ed.), *Universidad conectada. Perspectivas del impacto de Internet en la educación superior*. Ediciones Aljibe, Malaga, p. 34.

Levy, D. (2011) “Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global”, en Brunner, J. y Peña, C. (editores) *El conflicto de las universidades: Entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 135-160.

- (2002) “La nueva responsabilidad social en la educación superior: repercusiones en el Estado y el derecho” en Bernasconi, A. (editor) *La educación superior ante el derecho*, Biblioteca Americana, Chile, pp. 51-83.
- (1995) *La educación superior y el Estado en latinoamerica. Desafios privados al predominio público*. Porrúa, México.
- Llano, A. (2003) *Repensar la universidad, La universidad ante lo nuevo*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- López, E. y Fernández, C.(1990) *La función social de la universidad*. Narcea, S.A. Ediciones, Madrid.
- Maierù, A.(1994) *University Training in Medieval Europe*, E.J. Brill Leiden, Netherlands.
- Maturana, H & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of Human Understanding*. Library Science, Boston.
- (1980) *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Reidel, Boston.
- MacIntyre, A. (2004 [1984]) *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona.
- María, R. (1975) *La política en la universidad española*, Doncel, Madrid.
- Martínez, E. (2012). “Empresas éticas y organizaciones cívicas solidarias: el compromiso con el desarrollo humano” en revista: Debats Institució Alfons el Magnànim 116. 2012/3.Valencia, España
- (2010) *Ética Profesional de los Profesores*. Desclée, Bilbao.
- (2004) *Reforzar la ética cívica desde las éticas comprensivas*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- (2003) “Bases éticas para un nuevo desarrollo humano”, en Peña, J. (coord.) *Ética para la sociedad civil*. Universidad de Valladolid, Valladolid. Pp. 127-162.
- (2000) *Ética para el desarrollo de los pueblos*, Trotta, Madrid.
- McConica, J. (1986) *The History of the University of Oxford*, Tomo III, Claredon Press, Oxford.
- Mendiwello, Z. y Espejo, R.(2001) *Ciudadanía organizacional: una forma de generar justicia en las organizaciones*, en Cortina, A .y Conill, J. (eds) *Educación en la ciudadanía*, Institució Alfons el Magnànim, Valencia.
- Michavila, F. (2008). *La Universidad corazón de Europa*. Tecnos, Madrid.

Michavila, F. y Calvo, B. (1998) *La Universidad Española hoy, propuestas para una política universitaria*. Síntesis, Madrid.

Millas, J. (2012 [1981]) *Idea y defensa de la universidad*. Ediciones Universidad Diego Portales, Chile.

Moles, R. (2006) *¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior*. Ariel, España.

Molina, I. (2004) *Conceptos fundamentales de Ciencia Política*, Alianza, Madrid.

Mondolfo, R. (1966) *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria Buenos Aires, Buenos Aires.

Monereo, C. y Pozo, J.(2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa, Enseñar y aprender para la autonomía*.UAB y Sintesis, Madrid.

Monit, J. (1991) *Histoire des Universités Francaises*, Presses Universitaires de France, París.

Morandé, P. (2011) “Lo público y lo privado en el sistema universitario: visión desde la cultura,” en Brunner, J. y Peña, C. (editores), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 65-82.

Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paídos, España.

(1998) “Sobre la reforma de la Universidad”, en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Muguerza, J. (2007a) “Ética pública, derechos humanos y cosmopolitismo”, en Gómez, C. y Muguerza, J. (eds.) *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, Alianza, Madrid, pp. 510-549.

(2007b) “Racionalidad, fundamentación y aplicación de la ética”, en Gómez, C. y Muguerza, J. (eds.) *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*, Alianza, Madrid, pp. 333-381.

Naidoo, R. (2008a) “Las universidades y el mercado: distorciones en la investigación y la docencia” en Barnett, R. (editor) *Para una transformación de la Universidad, nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro, España.

(2008b) “Entrenching international inequality: the impact of the global commodification of higher education on developing countries” en Cannan, J. y Shumar, W. (editors) *Structure and agency in the neoliberal university*, Taylor& Francis, New York, pp. 80-100.

Naval, C. (2000 [1995]) *Educación ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*, Eunsa, Pamplona.

Ndiaye, A. (2009) “ La conférence mondiale sur l’enseignement supérieur de 1998 à 2009, en passant par la conférence régional sur l’enseignement supérieur en Afrique (CRESA)” en Ndong-Jatta, A. (2009) *Cooperation in the field of higher education in Africa*, UNESCO, Dakar.

Ndong-Jatta, A. (2009) *Cooperation in the field of higher education in Africa*, UNESCO, Dakar.

North, J. (1992) “The quadrivium”, en De Ridder-symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol: I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 337-359.

Núñez de Castro, I. (2000) “Investigación”, en Cortina, A. y Conill, J. (coord.) *10 Palabras clave en Ética de las profesiones*, Verbo Divino, Navarra, pp. 153-174.

Ortega y Gasset, J. (2005). *La rebelión de las masas*, Austral, Madrid.

(2004) *Misión de la Universidad*, Alianza, Madrid.

(2002) *El tema de nuestro tiempo*, Tecnos, Madrid.

Oyarzún, P. (2011) “Las humanidades, lo público y la universidad” en Brunner, J. y Peña, C. (editores), *El conflicto de las universidades entre lo público y lo privado*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 111-133.

Pérez, M. (2000) “Participación, gestión y gobierno en las universidades estatales: Un mapa de actores, en Atria, R y Courard, H. (editores) *Participación, gobierno y gestión en las universidades estatales*, CPU, Chile, pp. 31-58.

Peña, C. (2008) “¿Obsolescencia de la universidad moderna? Del conflicto de las facultades al capitalismo académico” en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 23-46.

(2007) “Prologo”, en Brunner, J. y Uribe, D. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 7-14.

Peña, F. (2003) *Ética en la plaza pública* en Peña, F. (ed.), *Ética para la sociedad civil*. Universidad de Valladolid, Valladolid, pp. 15-38

Pendersen, O. (1997). *The first universities*, Cambridge University Press, Cambridge.

Pérez-Díaz, V. (2005) “La crisis endémica de la universidad”, Claves de la razón práctica no.158, diciembre, pp. 38-43.

(2004) “La reforma de la universidad española” en Claves de la razón práctica no.139, enero-febrero, pp. 18-25

(2003) “Carácter y evolución de la universidad española” en Claves de la razón práctica no.136, octubre, pp. 22-29.

(1997) *La esfera pública y la sociedad civil*, Taurus, Madrid.

(1996) *Elogio de la universidad liberal*, en Claves de la razón práctica, no.63, mayo, pp. 2-9.

(1993) *La primacía de la sociedad civil*, Alianza, Madrid.

Perkins, J. (1967) *La universidad en transición*, UTEHA, México.

Piselli, F. (2003) *El capital social, instrucciones de uso*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

Porta, J. (1998) “Arquetipos de universidades: de la transmisión de los saberes a la institución multifuncional”, en Porta, J. y Lladonosa, M. (coords.), *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Porta, J. y Lladonosa M. (1998) *La universidad en el cambio de siglo*, Alianza, Madrid.

Pulido, A. (2009) *El futuro de la Universidad, un tema para debate dentro y fuera de las universidades*, Delta, Madrid.

Putnam, R. (2003) *El declive del capital social. Un estudio internacional sobre las sociedades y el sentido comunitario*, Galaxia Gutemberg, España.

(2002) *Solo en la bolera*, Galaxia Gutemberg, España.

(1993), *Para hacer que la democracia funcione*, Editorial Galac, Venezuela.

Rashdall, H. (1997 [1895]). *The universities of Europe in the middle age*, Vol. I, II y III, Oxford University Press. Oxford.

(1987). *The Universities of Europe in the Middle Ages, Volume II y III*, Claredon Press, Oxford.

Readings, B. (1999). *The university in ruins*, Harvard University Press, Cambridge.

Renaut, A. (2001) “Liberalismo, Republicanismo y Educación Cívica”. En Cortina, A. y Conill, J. (eds), *Educación en la ciudadanía*, Institució Alfons el Magnànim, Valencia.

Ridder, S. (1996) *History of the university in Europe*, Cambridge University Press, UK.

Rodríguez, A. (1973). *Historia de las Universidades Hispanoamericanas*, Tomo I y II, Bogotá, Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Hierbabuena.

Rudy, A. (2007) *Universities in the age of corporate science*. Temple University Press, Philadelphia.

Rudy, W. (1984) *The Universities of Europe, 1100-1914*, Fairleigh Dickinson, England.

Rüegg, W. (2004) “Themes” en Rüegg, W. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. III, Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800-1945), Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-31.

(1992). “Themes” en De Ridder-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 3-34.

Salmi, J. (2014) “Las reformas de educación superior en Iberoamérica en una perspectiva global”, en Brunner, J. y Villalobos, C. (editores) *Políticas de educación superior en iberoamérica, 2009-2003*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile. pp.649-676.

(2013). “If the ranking is the disease, is benchmarking the cure?” Marope, P., Wells, P. and Hazekorn, E. (eds.) *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO, París. Pp 235-256

Sarukhan, J. (1998) “Misión de la universidad en el desarrollo de la cultura y la educación” en Porta, J. y Lladonosa, M. *La Universidad en el cambio de siglo*. Alianza, Madrid, 1998.

Schiera, P. (1997 [1976]) “Estado moderno”, en Bobbio, N. y Pasquino, G. (dirs.) *Diccionario de política*, Siglo XXI, México, D.F., pp. 563-570.

Schvarstein, L. (2003) *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollo de las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*, Paidós, Argentina.

Schwinges, C. (1992) “Student education, student life”, De Ridder-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol. I: Universities in the Middle Ages, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 35-74.

Scott, P. (2013) “Ranking higher education institutions: a critical perspective” in Marope, P., Wells, P. and Hazekorn, E. (eds.) *Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses*. UNESCO, París. Pp. 113-128.

- Sen, A. (1999) *Desarrollo como libertad*. Planeta, España.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*, Deusto, España.
- Siebzehner, B. (1994) *La Universidad Americana y la Ilustración*. Colección Mafre, España.
- Siurana, J. (2011) *Los consejos de los filósofos. Una introducción a la historia de la ética*, Proteus, España.
- (2009). *La sociedad ética, indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Proteus, España.
- (2003) *Una brújula para la vida moral. La idea de sujeto en la ética del discurso de Karl-Otto Apel*. Comares, Granada.
- Smith, A., Webster, F. (eds.) (1997). *The postmodern university? Contested visions of Higher education in society*, Sre & Open University, Buckingham.
- Sørensen, A. (2012) “Durkheim: the goal of education in a democratic state is autonomy” en Kemp, P. y Sørensen, A. *Politics in Education* (Philosophy of education, Vol. 2); LIT Verlag, Berlín, Pp. 183-198.
- (2011) “The changing university context and its implications for the future of critical approaches to society – the case of Denmark from the perspective of a philosopher”
- Sørensen, A. y Kemp, P. (2012) “Introduction” en Kemp, P. y Sørensen, A. *Politics in Education* (Philosophy of education, Vol. 2); LIT Verlag, Berlín, Pp. 9-20.
- Southern, R. (1984) “From Schools to University”, en Catto, J. *The History of the University of Oxford*, Tomo I, Claredon Press, Oxford, pp. 1-2.
- Steven, R. (1974) “Reformers & Scholarship in Germany” en Stone, L. *The University in Society. Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century*, Volume II, Princeton University Press, Princeton, pp. 505.
- Stone, Lawrence. (1974) *The University in Society. Europe, Scotland, and the United States from the 16th to the 20th Century, Volume II*, Princeton University press.
- Subirats, J. (1999) *¿Existe la sociedad civil en España? Responsabilidades colectivas y valores públicos*, Fundación Encuentro, España.
- Tandon, R. (2008) “La vinculación de la educación superior con la sociedad civil y su rol para el desarrollo humano” en el *Informe GUNI Global University Network for Innovation, La educación superior en el mundo 3*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid. pp. 142-152.

Teixera, P. (2009) “Mass Higher educational and private institutions”, *higher education to 2030*. Vol. 2: Globalisation, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), París.

UNESCO (2013) *Rankings and accountability in Higher Education. Uses and misuses*. Editorial UNESCO, París.

(2010) *Towards inclusive knowledge society*. Editorial UNESCO, París.

(2005) *Hacia las sociedades del conocimiento*. Editorial UNESCO, París.

Valcárcel, A. (1998) “Estado” en Cortina, A. (dir.) *10 palabras clave en Filosofía Política*, Verbo Divino, Pamplona, pp. 127-161.

Verger, J. (1999) *Gentes del saber en la Europa de finales de la edad media*, Complutense, Madrid.

(1995) *Les universités Françaises au moyen age*, Brill Leiden, Nueva York.

(1992). “Patters”, De Ridder-Symoens, H. (ed.), *A history of the university in Europe*. Vol: I: *Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 35-74.

Vidal, J. y Vieira, M. (2014) *Gobierno, autonomía y toma de decisiones en la universidad*, Bordón Revista de pedagogía, V66, No1, España, pp. 17-30.

Walzer, M. (2010 [1995]). “El argumento pro sociedad civil; un camino hacia la reconstrucción social”, en Walzer, M. *Pensar políticamente*, Paidós, Barcelona, pp. 177-202.

(2002) “Equality and civil society” en Chmaber, S. y Kymlicka, W. *Alternative conceptions of civil society*, Princenton University Press, Oxford, pp. 34-59.

(2001) *Guerra, política y moral*, Paidós, Barcelona.

(1993). *Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de cultura económica, México, D.F.

(1992) La idea de sociedad civil. Una vía hacia la reconstrucción social Revista Michael Walzer (revista) Debats 39, 1992 pp31-39)

Weber, M. (2005) [1959] *El político y el científico*, Alianza, España.

(2001) *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Alianza, Madrid.

(1978) *Economy and society*, University of California Press, Bekerley.

Weisz, G. (1983) *The emergente of modern universities on France, 1863-1914*. Princeton University Press, UK.

Wences, M. (2006) *Sociedad civil y virtud cívica en Adam Ferguson*, Centro de Estudios políticos y constitucionales, Madrid.

Xercavins, J. (2008) “La educación superior y las instituciones de educación superior ante una crisis paradigmático-civilizatoria: Reflexiones, análisis y elementos propositivos desde el foro de organizaciones internacionales de la sociedad civil” en el *Informe GUNI Global University Network for Innovation, La educación superior en el mundo 3*, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, Barcelona, México. pp. 35- 39.

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Zamagni, S. (2012) *Por una economía del bien común*, Ciudad nueva, Italia.

Zolezzi, J. y de los Ríos, D. (2008) “El futuro de las universidades estatales” en Brunner, J y Peña, C. (editores) *Reforma de la educación superior*, Ediciones Universidad Diego Portales, Chile, pp. 377-402.

Referencias Virtuales.

Academic Ranking of Word Universities, AGWU.

<http://www.shanghairanking.com/es/index.html>

Agencia Universitaria de la Francofonía.

<http://www.auf.org/>

Apollo Education Group.

<http://www.apollo.edu/>

Asociación de Universidades Africanas.

<http://www.aau.org/>

Asociación de Universidades de la Commonwealth.

<https://www.acu.ac.uk/>

Asociación Universitaria Europea, EUA.

<http://www.eua.be/Home.aspx>

Banco Africano de Desarrollo.

<http://www.afdb.org/en/>

Banco Interamericano de Desarrollo, Informe del progreso económico y social.

http://www.iadb.org/es/investigacion-y-datos/detalles-de-publicacion,3169.html?pub_id=b-1997

Banco Mundial, Proyecto de reforma en la educación superior.

<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/1994/03/698511/romania-education-reform-project>

Banco Mundial, Reporte 2002.

<http://www.bancomundial.org/infoannual/2002/index.htm>

Carta Magna Universitaria.

<http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

Comisión Europea.

http://ec.europa.eu/index_es.htm

Comisión Europea II.

<http://ec.europa.eu/research/index.cfm>

Consejo Universitario Iberoamericano, CUIB.

<http://www.cuib.org/index.jsp>

Cumbre Mundial de Educación Superior 2009, CMES-UNESCO II.

<http://www.unesco.org/new/es/unesco/resources/online-materials/publications/unesdoc-database/>

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información CMSI- UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/flagship-project-activities/unesco-and-wsis/about/>

Declaración de Lisboa 2007

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

Global University Network for Innovation, GUNI.

<http://www.guni-rmies.net/>

Índice de Desarrollo Humano.

<http://hdr.undp.org/es>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESALC.

<http://www.iesalc.unesco.org/ve/>

Kaplan University.
<http://www.kaplanuniversity.edu/>

Laureate International Universities.
<http://www.laureate.net/OurNetwork>

Leiden Ranking, CWTS.
<http://www.leidenranking.com/>

Mapa de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, MELSAC.
http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=406&lang=es

Ministerio Africano de Ciencia y Tecnología.
<http://africasd.iisd.org/institutions/african-ministerial-council-on-science-and-technology-amcost/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, MECED.
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html>

Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Espacio Iberoamericano del conocimiento.
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html>

Organización de Estados Americanos, OEA.
http://www.oas.org/es/acerca/quienes_somos.asp

Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.
<http://www.oei.es/espacioiberoamericanodelconocimiento.htm>

Organización Mundial del Comercio, OMC.
http://www.wto.org/spanish/thewto_s/thewto_s.htm

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE/OECD.
<http://www.oecd.org/centrodemexico/inicio/>

Proceso de Bolonia.
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD.
<http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>

QS World University Rankings, QSWUR.
<http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

Ranking Académico de Shanghai.
<http://www.shanghairanking.com/es/>

Red Tallories.
<http://talloiresnetwork.tufts.edu/>

Secretaría General Iberoamericana, SEGIB.
<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/espacio-iberoamericano-conocimiento.html> y <http://www.segib.org>

Secretaría General Iberoamericana en sus programas de cooperación, SEGIB.
<http://cooperacioniberoamericana.org/es/node/108>

Sistema Integral de Información Sobre Educación Superior en América Latina INFOACES
<http://www.infoaces.org/index.php>

The European Classification of Higher Education Institutions.
<http://www.u-map.eu/>

Times Higher Education World University Ranking, THE-WUR.
<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>

UNESCO.

<http://www.unesco.org/new/es/education/worldwide/>

UNESCO Programa UNITWIN y Cátedras.

<http://www.unesco.org/new/es/natural-sciences/about-us/how-we-work/unesco-chairs/>

Universia

http://www.santander.com/csgs/Satellite/CFWCSancomQP01/es_ES/Corporativo/Sostenibilidad/Santander-Universidades/Universia.html

Universia I, Encuentro Sevilla 2005.

<http://www.encuentro2005.universia.net/>

Universia II, Encuentro Guadalajara 2010.

<http://encuentroguadalajara2010.universia.net/>

Universia III, Encuentro Río 2014.

<http://www.universiario2014.com/es/index/comites.html>

Whitney University System.

<http://www.whitneyintl.com/>